

OPETUSSUUNNITELMATYÖ YHTEISTOIMINNALLISENA PROSESSINA

Opettajat yliopiston opetussuunnitelmaa kehittämässä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Helmikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Hanna Lindsten: Opetussuunnitelmatyö yhteistoiminnallisena prosessina
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Helmikuu 2019

Tutkimuksen kontekstina oli Tampereen teknillisen yliopiston tuotekehityksen pääaine kokonaisuus. Tutkimuksessa tarkasteltiin yliopiston opetussuunnitelmatyötä sekä opettajien välisenä yhteistoimintana että siihen vaikuttavien toimijoiden näkökulmasta. Tutkimuksella oli kaksi tavoitetta. Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, miten osallistujat rakensivat yhteistoimintaa heille järjestetyssä opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa. Yhteistoiminnan lisäksi tutkimuksen toisena tavoitteena oli opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavien toimijoiden tarkastelu. Näitä toimijoita tarkasteltiin opettajien niille antamien merkitysten kautta. Toimijat jaettiin sisäisiin ja ulkoisiin toimijoihin, ja niiden yhteyksiä toisiinsa tarkasteltiin opettajien antamien merkitysten mukaisesti.

Tutkimusaineisto kerättiin tuotekehityksen pääaineen opintojaksojen opettajille järjestetystä opetussuunnitelman yhteiskehittämistilaisuudessa, johon osallistui tutkijan ja tutkimusavustajan lisäksi neljä opettajaa sekä tilaisuuden ohjaaja. Aineisto koostui kahdesta osasta. Sitä kerättiin ensinnäkin etnografisin menetelmin yhteiskehittämistilaisuudessa, jossa tutkija teki muistiinpanoja ryhmän toiminnasta. Toisen osan muodosti yhteiskehittämistilaisuuden nauhoitus, joka litteroitiin. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä hyödynnettiin sosiaalista konstruktionismia. Aineiston analyysissä käytettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla tarkasteltiin osallistujien yhteistoiminnan rakentumista yhteiskehittämistilaisuudessa, kun taas teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla tutkittiin sitä, minkälaisia merkityksiä opettajat liittivät opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaviin toimijoihin.

Tutkimuksen tulosten mukaan osallistujien yhteistoiminnan muodostumiseen vaikuttivat toiminta ja vuorovaikutus. Toiminnasta oli tunnistettavissa osallistujien yhteinen visio sekä toimintatapa, kun taas vuorovaikutukseen sisältyi vuorovaikutuksen eri muodot ja ryhmädynamiikka. Opetussuunnitelmatyöhön vaikutti myös useita eri toimijoita, joista osa koettiin jopa rajoittavina, kun taas osa nähtiin melko neutraaleina. Sisäiset toimijat koostuivat tiedekunnasta, opiskelijoista ja opettajien omasta yhteisöstä, kun taas ulkoisiin toimijoihin sisältyi työelämän ja korkeakoulupolitiikan. Näistä toimijoista tiedekunta ja korkeakoulupolitiikka koettiin vahvasti ulkopuolisina ja ehtoja sanelevina eliminä. Toimijoita ei kuitenkaan nähty täysin toisistaan erillisinä, vaan ne kytkeytyivät osittain myös toisiinsa.

Opettajien yhteistyöskentely oli hyvä väline opetussuunnitelman kehittämistyölle, sillä se toimi samalla myös opettajien ammatillisena keskustelufoorumina. Opetussuunnitelmalla osoittautui olevan useita erilaisia rooleja, joissa korostuivat sen laajemmat ulottuvuudet eikä sitä käsitetty pelkästään pedagogisen toiminnan ohjauksen välineenä. Tutkimustulosten mukaan opetussuunnitelmatyöhön kytkeytyi niin poliittiseen kuin yhteiskunnalliseenkin kontekstiin toimien myös arvo- ja merkitysneuvotteluiden välineenä. Tutkimustulosten mukaan toimijoiden mukaan ottamista opetussuunnitelmatyön varhaisessa vaiheessa voidaan suositella, sillä tällöin saataisiin eri toimijoiden ääni kuuluviin opettajien näkemysten lisäksi. Tällöin yhteistyö toimijoiden kanssa parantaisi myös monialaista yhteistyötä opetussuunnitelmatyössä.

Avainsanat: yliopiston opetussuunnitelmatyö, opetussuunnitelman yhteiskehittäminen, toimijat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

ABSTRACT

Hanna Lindsten: Curriculum work as a co-operative process

Master's thesis

Tampere University

Lifelong Learning and Education

February 2019

The context of the research was the major of Product Development at Tampere University of Technology. The study looked at curriculum work in the university both as a co-operation between teachers and from the perspective of the stakeholders influencing the curriculum work. The study had two objectives. The first aim of the study was to find out how the participants build co-operation in the curriculum development event organized for them. In addition to co-operation, the study looked at stakeholders that influence curriculum work. These stakeholders were examined through the meanings given to them by teachers. The stakeholders were divided into internal and external stakeholders, and their links with each other were examined according to the meanings given by the teachers.

The research data was collected in a curriculum co-creation event which was intended for teachers in the major of product development. Four teachers and a coach attended in that co-creation event, as well as the researcher and assistant. The data consisted of two parts. First, it was collected by ethnographic methods in a co-creation event where the researcher made notes about the group's activities. The second part was the recording of the co-creation event, which was also transcribed. The theoretical framework of the study was social constructionism. The data analysis utilized both data-based and theory-guided content analysis. The data-based content analysis looked at building co-operation among the participants in a co-creation event, while theory-guided content analysis explored what kind of meanings teachers attached to stakeholders influencing curriculum work.

According to the results of this study, the activity and interaction influenced the formation co-operation among participants. The activity was illustrated by their shared vision and way of working, while interaction included both different forms of interaction and group dynamics. The curriculum work was also influenced by a number of different stakeholders, some of whom were even perceived as restrictive, while some were seen as rather neutral. Internal stakeholders were examined by faculty, students, and teachers' own community. External stakeholders considered the labor market and higher education policy. Of these stakeholders, faculty and university policy were strongly perceived as external and authoritative bodies. However, the stakeholders were not seen as completely separate from each other, but they were also partly connected.

Teachers' co-creation was a good tool for curriculum development, as it also served a forum for teachers' discussion. The curriculum turned out to have a number of different roles, highlighting its broader dimensions and not be seen merely as a tool for guiding pedagogical activity. According to the research, the curriculum work was linked to both the political and the social context, as a tool for value and meaning-making negotiations. According to the results, the involvement of stakeholders in the early stages of curriculum work is recommended, as the voice of different stakeholders would be heard in addition to the teachers' views. In this case, co-creation with stakeholders would also improve multidisciplinary collaboration in curriculum work.

Keywords: university's curriculum work, curriculum co-creation, stakeholders

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin Originality Check service.

SISÄLLYS

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | OPETUSSUUNNITELMATYÖ OPETTAJIEN YHTEISTOIMINTANA | 5 |
| 2.1 | OPETUSSUUNNITELMATYÖ KORKEAKOULUSSA..... | 6 |
| 2.1.1 | <i>Opetussuunnitelman osa-alueet.....</i> | 8 |
| 2.1.2 | <i>EU:n tutkintojen viitekehysistä kohti osaamisperustaista opetussuunnitelmaa.....</i> | 10 |
| 2.1.3 | <i>Opetussuunnitelman kehittäminen.....</i> | 14 |
| 2.1.4 | <i>Opetussuunnitelman kehittämisen tapoja.....</i> | 15 |
| 2.2 | JAETTU ASiantuntijuus JA KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ OPETUSSUUNNITELMATYÖSSÄ | 18 |
| 2.3 | OPETUSSUUNNITELMAN SISÄISET JA ULKOISET PÄÄMÄÄRÄT | 21 |
| 2.4 | OPETUSSUUNNITELMAN SISÄISET TOIMIJA..... | 25 |
| 2.4.1 | <i>Opettajien rooli opetussuunnitelman kehittämisessä</i> | 25 |
| 2.4.2 | <i>Koulutusorganisaatio</i> | 28 |
| 2.5 | OPETUSSUUNNITELMAN ULKOISET TOIMIJA..... | 29 |
| 2.5.1 | <i>Korkeakoulupolitiikka</i> | 29 |
| 2.5.2 | <i>Työelämä</i> | 32 |
| 3 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN..... | 34 |
| 3.1 | TUTKIMUKSEN TAVOITE..... | 34 |
| 3.2 | ETNOGRAFINEN TUTKIMUSOTE | 35 |
| 3.3 | SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI JA FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN NÄKÖKULMA..... | 37 |
| 3.4 | TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI | 39 |
| 3.4.1 | <i>Aineiston analyysi.....</i> | 41 |
| 3.4.2 | <i>Aineiston analyysin eteneminen.....</i> | 42 |
| 3.5 | TUTKIMUKSEN EETTISYYS | 44 |
| 4 | TULOKSET..... | 46 |
| 4.1 | YHTEISTOIMINNAN RAKENTUMINEN VUOROVAIKUTUKSEN JA TOIMINNAN YHTEISVAIKUTUKSESSA | 46 |
| 4.1.1 | <i>Toiminta.....</i> | 48 |
| 4.1.2 | <i>Vuorovaikutus.....</i> | 51 |
| 4.2 | OPETUSSUUNNITELMATYÖHÖN VAIKUTTAVAT TOIMIJA..... | 56 |
| 4.2.1 | <i>Sisäiset toimijat</i> | 58 |
| 4.2.2 | <i>Ulkoiset toimijat</i> | 61 |
| 5 | POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET | 64 |
| 5.1 | JOHTOPÄÄTÖKSET..... | 64 |
| 5.1.1 | <i>Yhteistoiminnan rakentuminen tilaisuuden vuorovaikutuksessa.....</i> | 64 |
| 5.1.2 | <i>Eri toimijoiden vaikutus opetussuunnitelmatyöhön.....</i> | 65 |
| 5.2 | POHDINTA | 65 |
| 5.2.1 | <i>Opetussuunnitelmatyö yhteisöllisenä prosessina.....</i> | 66 |
| 5.2.2 | <i>Opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat toimijat</i> | 69 |
| 5.2.3 | <i>Opetussuunnitelmatyö tulevaisuudessa ja jatkotutkimusaiheet</i> | 72 |
| 6 | TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI | 76 |
| | LÄHTEET..... | 80 |
| | LIITTEET | 88 |

1 JOHDANTO

Opetussuunnitelmalla viitataan koulutusta, opetusta, opiskelua ja oppimista ohjaavaan ja määrittävään toimintasuunnitelmaan. Opetussuunnitelmalla on keskeinen rooli sekä koulutuksessa että oppimisessa. Opiskelijan näkökulmasta opetussuunnitelma on oppimiskokemuksia tarjoavien tilanteiden etukäteissuunnittelua. (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 26.) Opiskelijalle siitä selviää myös tutkinnon rakenne sekä osaaminen, jonka opiskelija saavuttaa suoritettuaan tutkintoon kuuluvat opinnot. Opettajalle se toimii tärkeänä työvälineenä antaen raamit, joiden puitteissa hän voi suunnitella omaa opetustaan. Opetussuunnitelmasta on apua myös opettajalle arvioinnissa.

Opettajat kokevat opetussuunnitelmatyön hyvin eri tavoin. Peruskoulussa osa opettajista kokee haasteeksi opetussuunnitelmatyössä resurssien puutteen ja vähäisen yhteistyön eri toimijoiden kesken (Tuomainen 2007), kun taas toiset opettajat kokevat sen palkitsevana, jos työ on selkeää alusta asti ja paikallinen opetussuunnitelma näyttäytyy oman työn kannalta merkityksellisenä (Saarinen 2016). Peruskoulujen opetussuunnitelmatyötä on tutkittu melko paljon, mutta korkeakoulun opetussuunnitelmatyö on saanut vähemmän huomiota.

Sen lisäksi, että perusopetuksen opetussuunnitelmatyötä on tutkittu enemmän kuin korkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä, eroavat näiden eri koulutusasteiden opetussuunnitelmat jo niiden ominaisuuksiltaan. Nämä eroavaisuudet johtuvat osittain siitä, että lain mukaan Opetushallitus päättää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, joissa kuvataan esimerkiksi opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (Perusopetuslaki 1998/628 § 14). Korkeakouluille annetaan sen sijaan vapaammat kädet toteuttaa opetussuunnitelmatyötä. Opetussuunnitelmissa on kuitenkin niin korkeakoulujen kuin eri oppiaineidenkin välillä eroavaisuuksia. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan teknillisen yliopiston opetussuunnitelmatyötä.

Tutkimuksessa on kaksi keskeistä teoreettista käsitettä, jotka ohjaavat tutkimusta. Tutkimuksen ensimmäisenä keskeisenä teoreettisena käsitteenä toimii opetussuunnitelmatyö, jota ei tarkastella tässä yhteydessä pelkkänä asiakirjana tai tutkintovaatimuksina, vaan se nähdään pitkänä ja osittain myös monimutkaisena prosessina. Tähän prosessiin osallistuu monenlaisia toimijoita, mutta tämän tutkimuksen keskiössä ovat opettajat sekä heidän näkemyksensä muista toimijoista.

Sekä opetus että opetussuunnitelmat ovat kokeneet suuria muutoksia viime vuosikymmenten aikana. Samaan aikaan, kun opetuksesta on tullut oppilaskeskeisempää, on samankaltaisia muutoksia havaittu opetussuunnitelmatyössäkin. Kullaslahti (2014, 47–48) kuvaa tällaisen muutoksen ilmenneen siten, että painopiste opetussuunnitelmien laatimisesta on siirtynyt opetuksen hallinnollisesta suunnittelusta kohti oppimisprosessin suunnittelua. Tätä voidaan tulkita siten, että opettajakeskeisyydestä ollaan siirtymässä opiskelijakeskeisyyteen ja osaamisperustaisuuteen, joilla tarkoitetaan sitä, että opettajan työstä ja resurssien hallinnasta ollaan siirtymässä kohti opiskelijan prosessia ja hänen ammatillista kasvuaan. Opetussuunnitelmatyön keskiössä on ajatus siitä, että sen ei pitäisi kuvata opetussisältöjä kurssilistoinen vaan pikemminkin osaamistavoitteita. Oppiaineperustaisen opetussuunnitelman keskittyessä oppiaineiden tavoitteisiin, sisältöihin, näiden kuvaamiseen ja arviointiin, osaamisperustainen opetussuunnitelma tarkastelee tutkinnon tavoitteena olevia osaamisalueita ja osaamisen arviointia.

Tämä ajattelutavan muutos näkyy myös tässä tutkimuksessa, jossa käsitellään opetussuunnitelman kehittämistä yhteiskehittämisen välinein. Tutkimuksen kontekstina on Tampereen teknillisen yliopiston (TTY) konetekniikan tutkinto-ohjelman tuotekehityksen pääainekokonaisuus. Pro gradu -työ on osa Digital Design Platform -hanketta, jossa luodaan oppimista tehostavia mekanismeja. Yhteistoiminta on tämän tutkimuksen toinen teoreettinen käsite, sillä tutkimus tarkastelee yhteistoiminnan rakentumista opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa. Tutkittavassa organisaatiossa opettajat kehittävät opetussuunnitelmaa tarkastellen pääaineen osaamistavoitteita. Yhteiskehittäminen ohjaa heitä tarkastelemaan eri opintojaksoja myös kokonaisuutena.

Opetussuunnitelmatyötä ei voi tehdä itsenäisesti vaan siihen kytkeytyy monia eri toimijoita. Opetussuunnitelman kehittämistä on tehty hyvin monin eri tavoin eikä siihen ole muodostunut mitään vakiintuneita toimintatapoja. Opetussuunnitelmatutkimuksen alalta ei juurikaan löydy

konkreettisia esimerkkejä yliopiston opetussuunnitelman kehittämisestä. Konkreettisten kehittämis-esimerkkien puutteen takia yliopistojen opetussuunnitelmatyötä on luultavasti tehty omissa pienissä yhteisöissä kukin omalla tavallaan. Tässä tutkimuksessa halutaan keskittyä laajemmin opetussuunnitelman tarkasteluun huomioiden myös siihen vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset toimijat.

Tässä tutkimuksessa keskitytään yhteisöllisesti toteutettavaan opetussuunnitelman kehittämistyöhön. Tutkimuksen kontekstissa on hyödynnetty virtausmallia opetussuunnitelman kehittämisessä. Sen tarkoituksena on osallistaa opetussuunnitelman kehittämistilanteessa opettajia yhteiskehittämisen kautta. Yhteiskehittämisen tavoitteena on osallistaa kaikki opetustyötä tekevät henkilöt. Näin he pääsevät vaikuttamaan myös omiin opetettaviin kursseihinsa. Tämä työskentelymuoto toimii myös eräänlaisena keskustelufoorumina, sillä opettajat pääsevät jakamaan siellä omia tuntemuksiaan ja kokemuksiaan opetustyöstä.

Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten osallistujat rakentavat yhteistoimintaa yhteiskehittämistilaisuudessa. Sen yhteydessä tarkastelunkohteeksi tulevat erityisesti ne asiat ja tekijät, joiden kautta yhteistoimintaa rakennetaan. Työssä pyritään tunnistamaan myös niitä merkityksiä, joita opettajat liittävät opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaviin toimijoihin opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa. Toimijoita tarkastellaan siis siinä valossa, miten opettajat puhuvat niistä opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa.

Tutkimuksessa etsitään vastauksia kahteen seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Miten osallistujat rakentavat yhteistoimintaa opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa?
2. Minkälaisia merkityksiä opettajat liittävät opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaviin toimijoihin opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa?

Tutkimus etenee siten, että tutkimuksen aloittaa tutkimuksen lähtökohtia tarkasteleva teoreettinen katsaus ja aiemmat tutkimukset, joita esitellään luvussa 2. Siinä käsitellään opetussuunnitelmatyötä korkeakoulussa sekä opetussuunnitelman jakoa sisäisiin ja ulkoisiin päämääriin ja toimijoihin. Luvussa 3 esitellään tutkimuksessa käytettyjä

tutkimusmenetelmiä sekä kuvataan tutkimuksen aineistonkeruuta ja analyysin etenemisen vaiheita. Luvussa 4 kuvataan tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten mukaisesti. Tutkimuksen pohdintaa ja johtopäätöksiä sekä jatkotutkimusaiheita käsitellään luvussa 5. Siinä yhteydessä tarkastellaan myös sitä, miten opetussuunnitelmaa voisi kehittää tutkittavassa organisaatiossa. Tutkimuksen päättää tutkimuksen luotettavuutta tarkasteleva luku.

2 OPETUSSUUNNITELMATYÖ OPETTAJIEN YHTEISTOIMINTANA

Tutkimus käsittelee yliopiston opetussuunnitelmatyötä yhteiskehittämisen kautta. Yliopiston opetussuunnitelmatyötä voidaan kuvata kompleksiseksi, sillä siihen liittyy useita eri tekijöitä. Opetussuunnitelmatyössä täytyy huomioida ensinnäkin siihen vaikuttavia eri päämääriä ja toimijoita. Saadakseen paremman käsityksen opetussuunnitelman kompleksisuudesta, tässä luvussa tarkastellaan opetussuunnitelman päämääriä jakamalla ne sisäisiin ja ulkoisiin päämääriin. Sisäiset ja ulkoiset päämäärät symboloivat samalla myös niitä ristikkäisiä vaatimuksia, joiden alaisuudessa opetussuunnitelmatyötä tehdään.

Opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat nämä sisä- ja ulkopuolelta tulevat päämäärät, mutta tässä tutkimuksessa ajatusta päämääristä on jatkettu tarkoittamaan toimijoita. Vaikka opetussuunnitelmatyötä tehdäänkin pääasiassa fyysisesti yliopistossa, vaikuttaa siihen monia eri toimijoita myös yliopiston ulkopuolelta. Tässä luvussa tarkastellaan opetussuunnitelmaa kokonaisvaltaisesti pohtimalla päämäärien lisäksi myös siihen vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia toimijoita. Aiempien tutkimusten perusteella pyritään muodostamaan kuvaa siitä, mistä osa-alueista opetussuunnitelma koostuu sekä minkälaisena eri toimijoiden vaikutus näyttäytyy opetussuunnitelmatyössä. Tällä muodostetaan myös kuvaa siitä, minkälaisesta toiminnasta on kyse, kun myöhemmin tarkastellaan opetussuunnitelmatyötä opettajien yhteistoimintana.

Tässä luvussa käsitellään edellisen hahmotelman mukaisten opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavien sisäisten ja ulkoiset päämäärien ja toimijoiden lisäksi sitä, minkälainen rooli opetussuunnitelmalla on korkeakoulussa sekä minkälaisia eri osa-alueita opetussuunnitelma sisältää. Opetussuunnitelmatyö vaatii jatkuvaa kehittämistä, joten työssä käsitellään myös opetussuunnitelman kehittämistä sekä kuvataan, minkälaisia erilaisia tapoja opetussuunnitelman kehittämiselle on aiemmissa tutkimuksissa hahmoteltu. Tutkimuksessa opetussuunnitelmaa kehitetään opettajien välisenä yhteistyönä, joten tässä

luvussa tarkastellaan myös sitä, mitä jaetulla asiantuntijuudella ja kollegiaalisuudella tarkoitetaan opetussuunnitelmatyössä.

2.1 Opetussuunnitelmatyö korkeakoulussa

Opetussuunnitelmalla nähdään olevan monenlaisia erilaisia rooleja. Sen koetaan toimivan niin poliittisen vallankäytön välineenä ja kohteena kuin koulutuksen vaikuttajanakin. Näin korkeakoulun opetussuunnitelmalla voidaan ajatella olevan myös erilaisia piilointressejä, jolloin se näyttäytyy laajempänä kokonaisuutena kuin pelkästään opintoja ohjaavana dokumenttina. Seuraavaksi tarkastellaan erilaisia tulkintoja, joita liitetään opetussuunnitelmaan.

Korkeakoulun opetussuunnitelma eroaa merkittävästi peruskoulun opetussuunnitelmasta. Lindén, Annala ja Mäkinen (2016, 21) kuvaavat korkea-asteen opetussuunnitelmalla olevan erityispiirteitä. Se tulisi nähdä yhteisöllisenä prosessina, jonka tehtävänä on sovittaa ristiriitaisia ajattelutapoja sekä etsiä jaettuja tulkintoja opetuksen, oppimisen ja tiedon luonteesta. Näistä tulkinnoista muodostuu perusta opetussuunnitelmakäytännöistä käytäville neuvotteluille korkeakouluyhteisöissä. Opetussuunnitelmalle voidaan siten nähdä kahdenlaista tulkintaa. Ensinnäkin se voidaan käsittää pedagogisen toiminnan ohjausta laajempänä käsitteenä. Opetussuunnitelman ei tulisi käsitellä irrallisena asiana, vaan sen pitäisi olla kytkettynä sen historialliseen, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kehykseen (Pinar 2004; Lindén, Annala & Mäkinen 2016). Opetussuunnitelman on kuvattu myös toimivan poliittisen toiminnan ja yhteiskunnallisen tavoitteenasettelun sekä näitä noudattelevan koulutuskäytännön leikkauspisteenä. Tällaisen tradition mukaan opetussuunnitelma voi ”valikoida ja sovittaa yhteiskunnallisesta ja poliittisesta keskustelusta sellaiset asiat, joihin koulutuksen avulla halutaan vaikuttaa”. (Lindén, Annala & Mäkinen 2016, 21.) Opetussuunnitelmalla voi siis parhaimmillaan olla hyvinkin laaja koulutuspoliittinen tehtävä. Se voi toimia myös poliittisen ja yhteiskunnallisen toiminnan välisenä tulkkina. Toimiminen politiikan ja yhteiskunnallisen toiminnan välisessä ristipaineessa kuvaa opetussuunnitelman kompleksisuutta entisestään, sillä sen täytyy tyydyttää niin sen käyttäjien kuin sen ympäröivän yhteiskunnan vaatimukset.

Annala (2017, 19) lisää edelliseen korkeakoulun opetussuunnitelman eroavan perusopetuksen opetussuunnitelmasta siten, että korkeakoulun opetussuunnitelmassa on

huomattavasti enemmän vapausasteita kuin perusopetuksessa. Tämä tarkoittaa siten myös sitä, että siihen liittyy piilointressejä ja monella tasolla esiintyviä valtataisteluita.

Kukkosen (2011, 84) mukaan opetussuunnitelman tehtävänä on säännellä opiskelijan ja opettajan toiminnan rajoja ja mahdollisuuksia. Opetussuunnitelmaa voidaan käyttää työkaluna sellaisiin prosesseihin, jotka tukevat opiskelijan kiinnittymistä opiskeluun. Tällöin kuitenkin Kukkosen mukaan on vaarana, että opetussuunnitelma ymmärretään liian teknisesti ja ”ohuesti”. Jos opetussuunnitelma käsitetään liian teknisenä, organisaation muilla käytännöillä saatetaan silloin antaa opiskelijalle ja opettajalle hyvin rajoitettu liikkumavara. Varsinkin yliopiston opetussuunnitelmassa sekä opiskelijalle että opettajalle halutaan usein antaa liikkumavaraa. (Kukkonen 2011, 84.) Korkeakoululle itselleen annetaan tällöin merkittäviä vapauksia suunnitella omaa opetustaan ja opetussuunnitelmaa. Paljon vaikuttaa myös se, mitä koulutusala tarkastellaan, sillä esimerkiksi tekniikan alalla on perinteisesti vähemmän valinnanvapautta opinnoissa kuin humanistisilla aloilla.

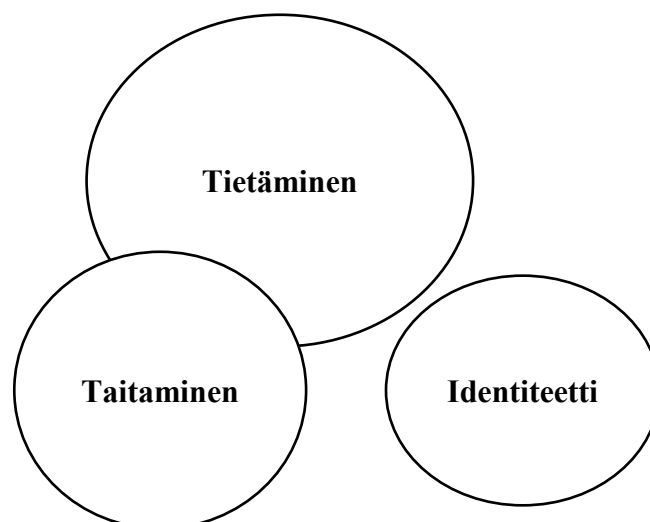
Annala ja Mäkinen (2011, 105) toteavat, että korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Opetussuunnitelmaa tarkastelevat eri näkökulmat viestivät siitä, millaista koulutusta korkeinta asiantuntijuutta edistävät instituutiot tarjoavat, mutta toisaalta myös siitä, millaista osaamista valmistuneilla on koulutuksen päättyessä. Opetussuunnitelmaa ei ole perinteisesti nähty korkeakoulutuksen käsitteenä vaan pikemminkin se on koettu ennemminkin koulukasvatuksessa. Korkeakoulutuksessa opetussuunnitelma on nähty ennen kaikkea korkeakoulujen ulkopuolelta tulevana koulutuspolitiikan välineenä, mikä näkyy erityisesti lainsäädännössä, jota tarkastellaan myöhemmin.

Opetussuunnitelmaa ei tulisi nähdä yksittäisenä toimenpiteenä, vaan jatkuvana prosessina ja kehityksen kohteena. Opetussuunnitelmassa ei ole kyse vaan asiakirjoista, vaan prosessista, jonka kautta tieteenalan ydintä viedään käytäntöön (Barnett & Coate 2005, 25). Opetussuunnitelman kehittämiseen kytkeytyvät myös vahvasti koulutuksen ideologinen, kulttuurinen, historiallinen, sosiaalinen ja globaali konteksti (Annala & Mäkinen 2011, 106). Opetussuunnitelmatyö tulisi ensisijaisesti nähdä mahdollisuudeksi arvioida uudelleen ja kehittää yhteisöissä ylläpidettäviä käytänteitä ja ajattelutapoja (Kukkonen 2012, 169).

Edellä on pyritty saamaan ymmärrys siitä, minkälaisia ominaispiirteitä korkeakoulun opetussuunnitelmaan liitetään. Ennen kuin opetussuunnitelmatyötä voidaan lähteä kehittämään, täytyy olla parempi ymmärrys siitä, mistä osa-alueista korkeakoulun opetussuunnitelma koostuu sekä mitä tarkoitetaan osaamisperustaisella opetussuunnitelmalla, joka toimii tutkittavan organisaation opetuksen perustana. Näiden käsittelyn jälkeen siirrytään varsinaiseen opetussuunnitelman kehittämiseen sekä esitellään muutamia tapoja kehittämistyölle, joita on tutkimuskirjallisuudessa tuotu esiin.

2.1.1 Opetussuunnitelman osa-alueet

Opetussuunnitelma koostuu eri osa-alueista ja ne tulisi huomioida opetussuunnitelmaa kehitettäessä. Barnettin ja Coaten (2005, 70–77) mukaan tiedon ja asiantuntemuksen karttumista voidaan tarkastella kolmen keskeisen käsitteen kautta: tietämisen, taitamisen ja identiteetin. Tietäminen tarkoittaa koulutuksen tietoperustaa ja ydinainesta. Taitaminen sen sijaan viittaa opiskelijan asiantuntijuuden kasvuun tietotyön, toiminnan ja ohjauksen avulla. Siinä korostuvat erityisesti uutta luovat ja ennustamattomat ulottuvuudet. Taitaminen korostuu asiantuntijaksi kasvussa epävarmassa ja nopeiden muutosten yhteiskunnassa. Kolmantena käsitteenä on identiteetti, jonka tulisi olla asiantuntijuuden kasvun ytimessä.



KUVIO 1. Opetussuunnitelma tieteiden ja tekniikan alalla Barnettia ja Coatea (2005, 75) mukaillen

Kuviossa 1 on esitetty opetussuunnitelman osa-alueiden painotukset tieteen ja tekniikan alalla. Kuvion mukaan tietäminen tulisi nähdä tekniikan alan opetussuunnitelmassa pääosassa. Taitaminen on tietämisestä pienemmässä osassa, mutta kuitenkin silti suuremmassa roolissa kuin identiteetti, joka puolestaan jää irralliseksi kahdesta edellisestä. Irrallisen identiteetin syynä voi olla se, että tekniikan alalla oppiminen on perinteisesti kytkeytynyt vahvimmin tietämisen ja taitamisen rooleihin, jolloin identiteetin osuutta ei ole pidetty niin merkittävänä. Tekniikan alan opetussuunnitelmassa identiteetti ei ole siis merkittävässä asemassa, vaikka sen tulisi olla asiantuntijuuden kasvun ytimessä. Tietäminen ja taitaminen sen sijaan linkittyvät toisiinsa, ja niiden voidaan olettaa olevan läheisessä suhteessa toisiinsa. Barnett ja Coate (2005, 75–76) perustelevat taitamisen suurempaa roolia sillä, että teollisuus kehittyy nopeasti niin uudistuvien teknologioiden kuin työnantajien odotusten myötä. Nopealla kehityksellä on vaikutusta myös tietämiseen, sillä teknologian uudistukset ja teollisuuden tutkimus ovat kytköksissä myös opetussuunnitelman muutostyöhön.

Tutkimuskohteessa opetussuunnitelmaa kehittämistyössä hyödynnetään virtausmallia, joka on eräänlainen visuaalinen työkalu, jonka avulla jäsennetään niin opintojaksojen kuin koko pääaineenkin tasolla niitä tietoja, taitoja, asenteita sekä rutiineja, joita opiskelijalla tulisi olla opintojaksot suoritettuaan. Virtausmallin avulla pyritään visualisoimaan mahdollisia päällekkäisyyksiä. Virtausmallia on kehitetty teollisuudessa usein hyödynnetyn LEAN-ideologian pohjalta. LEAN-ajattelun keskeisinä lähtökohtina ovat jatkuva tehokkuuden parantaminen ja hukan vähentäminen (Staats & Upton 2011, 3). Vastaavasti virtausmallissa pyritään tehostamaan opiskelijan opintopolkua siten, että hänellä on kunkin aihealueen pohjatiedot hallussa ennen niiden syventämistä.

Virtausmallin lähtökohtana on tietäminen, josta muodostuu vähitellen taitamista. Sen kehittyessä opiskelija oppii jonkin asian, josta rakentuu hänelle asenne ja lopulta harjoittelun myötä rutiini. Se sisältää siis samankaltaisia asioita kuin Barnett ja Coate ovat ylempänä hahmotelleet. Heidän hahmotelmassansa opetussuunnitelma koostuu tietämisestä, taitamisesta ja identiteetistä, kun taas virtausmallissa korostuvat tietämisen ja taitamisen lisäksi asenteet ja rutiinit. Barnettin ja Coaten malli sisältää identiteetin, kun taas virtausmallissa tästä halutaan erottaa erikseen asenteet ja rutiinit.

Annala ja Mäkinen (2011) loivat tutkimuksessaan teoriaohjaavan analyysikehyksen, jossa he esittävät analyysin tuloksena syntyneen opetussuunnitelman tulkintaulottuvuudet. Tulkintaulottuvuuksiksi he hahmottelevat ulkoisten päämäärien mukaan reaktiivisen, työmarkkinalähtöisen ja hyödykkeistetyn, sekä sisäisten päämäärien mukaan tieteenalaperustaisen, integratiivisen ja autobiografisen opetussuunnitelman. Näiden ulottuvuuksien pohjalta he kehittivät laaja-alaista opetussuunnitelman viitekehystä. Korkeakoulun opetussuunnitelmaa voidaan siis käsittää erilaisina tulkintaulottuvuuksina, joissa korostuvat sisäiset ja ulkoiset päämäärät, joita tarkastellaan myöhemmin.

Laaja-alaiseen opetussuunnitelman viitekehyksen yhtenä osana oli integratiivinen ja työelämätietoinen lähestymistapa. Tutkimukseen osallistuneiden ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opetushenkilöstö eivät nähneet työelämää pelkästään yksipuolisena vaatimusten esittäjänä. Sen sijaan he kokivat yhteistyön antavan mahdollisuuksia myös pohtia sitä, minkälaista työelämää ja yhteiskuntaa korkeakoulutuksella halutaan tuottaa. Tutkimuksessa havaittiin, että yliopistoissa ei ollut kovin kirkasta ja johdonmukaista käsitystä siitä, mitä lain edellyttämällä yhteiskunnallisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan opetussuunnitelman näkökulmasta. Osaamisperustainen opetussuunnitelma koettiin varsinkin yliopistoissa myös melko vieraaksi käsitteeksi. Tärkeäksi opetushenkilöstö koki saada ajankohtaista tietoa niistä työelämän ja -markkinoiden tiedon ja osaamisen tarpeista, joihin korkeakoulutuksella pitäisi vastata. (Annala & Mäkinen 2011, 116–121.) Annalan ja Mäkinen tutkimustulos siitä, että osaamisperustainen opetussuunnitelma koettiin vieraaksi yliopistossa, on erityisen mielenkiintoinen tämän tutkimuksen kannalta. Tutkimuskohteessa hyödynnetään osaamisperustaista opetussuunnitelmaa, ja yhteistyö teollisuuden kanssa on vahvaa. Tutkijoiden tulokset osoittavat toisaalta sen, että yliopistoissa työelämää ei osata kytkeä lain edellyttämään yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen. Yliopistoissa osaamisperustainen opetussuunnitelma oli myös käsitteenä vieras.

2.1.2 EU:n tutkintojen viitekehysistä kohti osaamisperustaista opetussuunnitelmaa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavia toimijoita, koska opetussuunnitelmaa ei voida suunnitella pelkästään yliopiston omista lähtökohdista, vaan sen suunnittelussa täytyy huomioida myös muita tekijöitä. Opetussuunnitelmiin on viime aikoina pyritty ottamaan huomioon erityisesti työelämä, johon edellä viitattiin myös Annalan

ja Mäkisen (2011) tutkimuksessa, joiden mukaan työmarkkinalähtöinen opetussuunnitelma on yksi tulkintaulottuvuus opetussuunnitelmalle.

Tutkittavassa organisaatiossa opetusta ja opetussuunnitelmaa suunnitellaan osaamisperustaisuuden näkökulman kautta. Osaamisperustaisuus näkyy tässä tutkimuksessa myös siten, että se toimii virtausmallin lähtökohtana. Virtausmallissa siis kuvataan ne tiedot, taidot, asenteet ja rutiinit, jotka opiskelijalla tulisi opintojen päätyttyä olla. Toisin sanoen siinä keskeisenä pidetään opiskelijan todellista osaamista ja sen kehittämistä opintojen aikana.

Eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys ja osaamisperustainen opetussuunnitelma ovat toisiaan lähellä, sillä viitekehysten voidaan nähdä toimineen perustana sille, että osaamisperustaista opetussuunnitelmaa käytetään monissa korkeakouluissa. Seuraavaksi keskitytään siis tarkastelemaan tarkemmin osaamisperustaista opetussuunnitelmaa ja siihen vaikuttanutta tutkintojen ja osaamisen viitekehystä.

Vuosituhaten vaihteesta asti Euroopassa on ollut tavoitteena parantaa globaalia kilpailukykyä rakentamalla yhtenäistä ja kilpailukykyistä korkeakoulutusaluetta. Prosessi sai alkunsa vuonna 1999 Bolognan julistuksella, jossa Suomi on ollut alusta asti mukana. Prosessin käyttöön otettiin myös kaksiportainen bachelor- ja master-tutkintorakenne sekä siirryttiin kohti opintopisteperustaista (European Credit Transfer and Accumulation System) mitoitusjärjestelmää vuonna 2005. Projektin myötä syntyivät myös valtakunnalliset suositukset, josta ilmenevät alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon yleiset ja tutkintokohtaiset osaamisalueet. Valtakunnalliset suositukset toimivat samalla myös korkeakoulun osaamislupauksina opiskelijoille. Bolognan prosessin pyrkii antamaan tukea työelämässä ja sen kehittämisessä tarvittavan osaamisen kehittymisessä. Bolognan prosessin myötä Euroopasta halutaan myös luoda yhtenäinen ja houkutteleva korkeakoulutusalue, jossa on mahdollista vertailla tutkintoja ja osaamista sekä mahdollistaa opiskelijoiden joustava liikkuminen Euroopan unionin sisällä. Näiden takia perustettiin eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys EQF (European Qualification Framework). Tämän ohella Suomi on ollut mukana kansallisen viitekehysten NQF:n (National Qualification Framework) luomisessa. NQF:n tavoitteena on elinikäisen oppimisen edistäminen ja osaamisen tunnistamisen, tunnustamisen ja tehokkaan

hyödyntämisen helpottaminen. Bolognan prosessin myötä on otettu käyttöön myös tutkintotodistuksen liite (Diploma Supplement), sillä ”tutkintojärjestelmien ja tutkintojen vertailtavuuden kannalta on tärkeää, että koulutuksen tavoitteet on kuvattu konkreettisena ja ymmärrettävänä osaamisena”. (Huttunen 2015.)

Suomalainen korkeakoulutus on siis vahvasti sitoutunut osaamisperustaisuuteen kaksiportaisen tutkintorakenteen sekä tutkintojen ja osaamisen viitekehyksien kautta. Vaikka Bolognan prosessi on yleiseurooppalainen ja vapaaehtoinen, on Suomi kokenut tärkeäksi olla osana sitä. Bolognan julistus on ollut voimassa jo liki kaksikymmentä vuotta, mutta osaamisperustaisuudesta on alettu puhumaan vasta viime aikoina.

Eurooppalaisessa tutkintojen ja osaamisen viitekehyksessä osaamisella on merkittävä asema, sillä viitekehyksen myötä huomiota on kiinnitetty enemmän tutkintojen edellyttämään todelliseen osaamiseen. Huttunen (2015) mukaan opiskelijalähtöisyys on oppimisperustaisuuden tavoitteena. Lähtökohtana on siis ammatillisen osaamisen eteneminen ja opiskelijan oppimistyön kuvaaminen työelämän osaamisvalmiudet huomioiden. Osaamisperustaisuudella voidaan vahvistaa oman osaamisen arviointitaitoja ja osaamisen kehittämisen suunnittelutaitoja. Osaamisperustaisuus vaatii myös opettajien yhteistyötä, sillä siihen tarvitaan jokaisen opettajan työpanosta.

TTY:ssä osaamisperustainen opetussuunnitelma näkyy sopimustavoitteiden toteuttamisraportissa (Tampereen teknillinen yliopisto 2018), jossa kuvataan, että perus- ja jatkotutkintojen tutkintotason kuvaukset on tehty jo osaamisperustaisesti vuoden 2017 aikana. Opetussuunnitelmatyö jatkuu raportin mukaan tämän jälkeen opintokokonaisuuksiin ja -jaksoihin. TTY:lla opetussuunnitelman ytimenä on opiskelijoiden todellinen osaaminen ja sen kehittäminen opintojen aikana. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan osaamisperustaisen opetussuunnitelman ominaisuuksia.

Osaamisperustainen oppiminen (competence based learning) on eräs oppimiskäsitys oppiaineperustaisen oppimisen ja behaviorismin ohella. Osaamisperustaisen oppimisen yhteydessä puhutaan englanninkielisestä termistä *knowledge*, joka voidaan suomeksi käsittää tietona tai tietämyksenä jostakin. Kouwenhoven (2009, 1) toteaa, että tiedonhankkiminen itsessään ei ole koulutuksen tarkoitus, vaan merkittävää on se, mitä sillä tiedolla voidaan oikeasti tehdä. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman tavoitteena

onkin varmistaa, että oppijat voivat osoittaa opitun osaamisen saavutettuaan tarvittavat tiedot, taidot ja kyvyt (Nikolov, Shoikova & Kovatcheva 2014, 17).

Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa on nähtävissä myös samankaltaisuutta konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Tynjälä (1999, 67) kuvaa konstruktivismin näkevän tiedon suhteellisena ja muuttuvana konstruktiona, minkä takia tärkeäksi opetussuunnitelmalliseksi tavoitteeksi tulevat tiedonhankinnan ja elinikäisen oppimisen taidot. Sekä aiemmin kuvatun kansallisen viitekehyksen (NQF) että osaamisperustaisen opetussuunnitelman yhtäläisyyksinä on elinikäisen oppimisen edistäminen.

Osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan kytkeytyy jo käsitteenä osaaminen. Mäkinen ja Annala (2010, 2012) analysoivat sen alkuperää erottaen kaksi osaamisen tulkintakehystä. Competence-käsitteellä viitataan siihen, mitä ihmiset osaavat eikä niinkään mitä he tietävät. Se sisältää taidot ja niiden erilaiset jäsennykset sekä tulosten mittaamisen suhteessa ennalta määritettyyn minimiin. Competency puolestaan korostaa osaamista prosessina. Sillä viitataan myös opiskelijoiden potentiaaleihin ja toimintaan. Tämän työn kannalta merkityksellistä on nimenomaan competence-käsite, koska tutkimuskohteessa keskiössä on opiskelijan todellinen osaaminen.

Sudsomboon (2007, 436–437) kuvaa osaamisperustaisen opetussuunnitelman keskiössä olevan viisi elementtiä. Ensinnäkin siinä tulisi ajatella kohteiden sijasta opiskelijoiden osaamista. Toisekseen osaamisperustaisen opetussuunnitelman kohdalla tulisi keskittyä tulosten eikä sisällön pohdintaan. Kolmanneksi Sudsomboon korostaa oppijan toiminnan perustuvan hänen toimintakykyynsä. Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa opettamisen toiminta on oppijakeskeistä. Viimeiseksi ominaisuudeksi mainitaan arvioinnin tärkeys. Näiden elementtien voidaan todeta korostavan opiskelijan omaa aktiivisuutta ja toimintaa osaamisperustaisessa oppimisprosessissa.

Mäkinen ja Annala (2010, 41) kuvaavat osaamisperustaista opetussuunnitelmaa implisiittisenä välittäjänä prosesseissa, joissa korkeakoulujen odotetaan tuottavan osaajia globaaliin osaamistalouteen sekä työelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin. He pohtivat, että opetussuunnitelman reformista on tullut myös Suomen opetusministeriön vahvistama työmarkkinoiden ja koulutuksen välisen kuilun umpeen kuromisen työväline. Tämä voitaisiin tulkita niin, että työmarkkinoiden ja koulutuksen välisen kuilun umpeen kuromisen välineenä

voidaan hyödyntää osaamisperustaista opetussuunnitelmaa. Se toimii apukeinona oikeanlaisten osaajien tuottamiseen, kun osaamistavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmaan ja sitä päivitetään työmarkkinoiden muutosten myötä.

Ristimäki ja Valmu (2014, 112) kuvaavat ammattikorkeakoulun kehittämishankkeessaan osaamisperustaisuuden näkyvän opetussuunnitelmassa siten, että osaamiset kuvataan ammattiperustaisesti vastaamaan suoraan tulevan insinöörin ammatti-identiteettiä. Vastaavasti aiemmista pienten opintojaksojen osaamistavoitteista luovuttiin.

2.1.3 Opetussuunnitelman kehittäminen

Aiemmin kuvattiin sitä, minkälainen korkeakoulutuksen opetussuunnitelma on. Opetussuunnitelmaa pitää myös kehittää jatkuvasti, jotta se olisi ajan tasalla. Pinar, Reynolds, Slattery ja Taubman (1995, 5–6) väittävät kuitenkin opetussuunnitelman kehittämisen aikakauden tulleen päätökseen. Tätä väitettä he perustelevat sillä, että opetussuunnitelman kehittämisen sijaan tulisi puhua opetussuunnitelman ymmärtämisestä. Opetussuunnitelmatyö voidaan nähdä osana yhteiskunnallista arvokeskustelua, jonka perusteella koulutuksen avulla pyritään proaktiivisesti vastaamaan ennakoitaviin haasteisiin (Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen & Rauno 2014, 21). Sen lisäksi, että opetussuunnitelmatyö nivoutuu yhteiskunnalliseen arvokeskusteluun, se ymmärretään usein pitkäjänteisenä prosessina. Pinar ym. (1995) sen sijaan korostavat opetussuunnitelman ymmärtämistä. Puhutaan sitten opetussuunnitelman kehittämisestä tai sen ymmärtämisestä, keskeisempää on sen syvällisempi tarkastelu kuin pelkästään sen näkeminen listauksena kursseista.

Opetussuunnitelmaprosessit voidaan nähdä paikkoina ja tiloina, joissa tutkimuksen ja opetuksen suhdetta määritellään, uudistetaan ja arvioidaan. Sen aikana käytävät neuvottelut tavoitteista ja sisällöistä muokkautuvat toiminnaksi, joka sekä mahdollistaa että rajaa pois tutkimuksen ja opetuksen suhteelle annettavia merkityksiä. (Annala, Mäkinen & Lindén 2015, 135–136.) Van den Akker (2003, 2) kuvailee myös opetussuunnitelman kehittämistä pitkänä ja syklisenä prosessina, johon osallistuu monia henkilöitä. Tämän tutkimuksen osalta opetussuunnitelmaprosessissa voidaan nähdä edellä kuvattuja ominaisuuksia. Opetussuunnitelma nähdään eräänlaisena merkitysneuvotteluna, jossa pohditaan osaamistavoitteita ja käytäntöjä. Sitä ei tehdä yksin, vaan kaikki opetustyötä tekevät henkilöt osallistuvat siihen.

Merkityksellistä opetussuunnitelman kehittämistyössä on oppialan keskeisten pääsisältöjen ja ongelma-alueiden määrittely. Perinteisesti opetussuunnitelmassa on kuvattu yksityiskohtaisesti opetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Tynjälä 1999, 67.) Nykyinen opetussuunnitelmatyö sen sijaan näkee laajemmat osaamistavoitteet keskeisessä osassa, eikä se niinkään painota kurssisisältöjä ja -tavoitteita.

2.1.4 Opetussuunnitelman kehittämisen tapoja

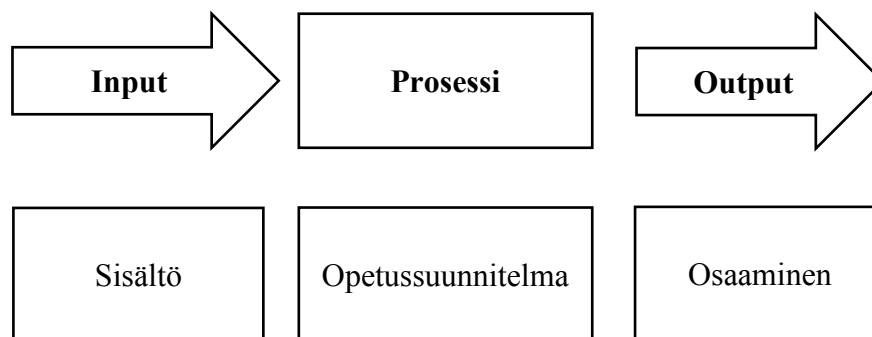
Korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatutkimusta pidetään monesti haastavana, sillä tapaustutkimukset paljastavat yksittäisten prosessien kuvaukset liittyen tiettyyn tieteenalaan tai kontekstiin, kun taas laajat tutkimukset eivät välttämättä saavuta opetussuunnitelmatyön moninaisuutta korkeakoulussa (Mäkinen & Annala 2012, 291–311). Myös Levin ja Nevo (2009) pitävät opetussuunnitelman muuttamista haastavana, sillä optimaalisia strategioita erilaisten esteiden voittamiseksi ei ole ymmärretty eivätkä ne ole aina helposti sovellettavissa. Tutkimuskirjallisuuteen tutustuessa nämä väitteet voi hyväksyä, sillä opetussuunnitelmatyötä tehdään korkeakoulutuksessa pääosin tapaustutkimuksina. Opetussuunnitelman kehittämiseen on olemassa muutamia erilaisia tapoja, joita tarkastellaan seuraavaksi.

Opetussuunnitelman kehitystyötä tehdään yleensä koulutusorganisaatioon parhaaksi katsomallaan tavalla. Suurimpana haasteena voidaan kuitenkin pitää sitä, että konkreettisia kuvauksia opetussuunnitelmatyöstä ei juurikaan löydy. Karjalainen ja Alha (2003, 101–104) esittelevät Oulun yliopistossa opetussuunnitelman kehittämisen ja arvioinnin kannalta hyväksi havaittuja käytänteitä. Korkeakoulussa voi olla esimerkiksi opetuksen kehittämisryhmiä, joiden vastuulla on opetuksen johtaminen, arviointi ja kehittäminen. Opiskelijoita ja henkilöstöä voidaan myös osallistaa tai käyttää vastuuhenkilöitä. Muita tapoja ovat koulutuksen hyödyntäminen, palautepäivät tai benchmarking, jossa voidaan hyödyntää esimerkiksi kansainvälistä vertailua. Sähköisiä työkaluja voidaan myös käyttää apuna opetussuunnitelman kehitystyössä.

Tämä tutkimus tarkastelee opetussuunnitelmatyötä sosiaalisena toimintana, jossa opetushenkilöstöä osallistetaan opetussuunnitelman yhteiskehittämiseen. Opetussuunnitelman kehittämistyö tulisi nähdä ennen kaikkea vuorovaikutukseen perustuvana sosiaalisena toimintana, joka sisältää myös kokonaisuuksien hahmottamista,

vanhentuneista käytänteistä luopumista sekä uusien ajattelutapojen ja toimintamallien omaksumista (Sjöblom & Rikkonen 2014, 106).

Tutkittavassa organisaatiossa hyödynnetään opetussuunnitelmatyössä virtausmallia. Samankaltaista lähestymistapaa opetussuunnitelman kehittämiseen on käyttänyt Vermontin yliopisto luonnontieteiden kandidatin koulutusohjelman opetussuunnitelman kehittämisprojektissa. Manning (1998, 181) kuvaa siinä opetussuunnitelman kehittämisen ensimmäisenä vaiheena olevan tiedon ytimen määrittely. Sillä viitataan siihen näkemykseen, mistä tietämys kokonaisuutena koostuu. Tämän määrittelyn avuksi kehitettiin malli, joka sisältää inputin, prosessin ja outputin. Mallia on havainnollistettu kuviossa 2.



KUVIO 2. Opetussuunnitelman kehittämisprosessin ensimmäinen vaihe Manningia (1998) mukaillen

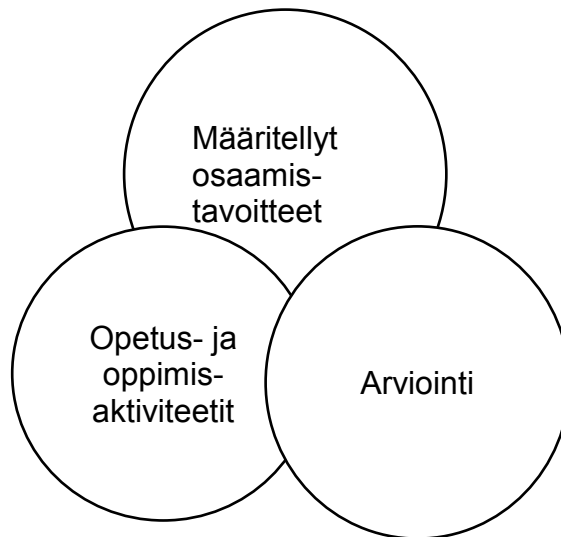
Manning (1998, 182–185) kuvaa opetussuunnitelmatyön kehittämisen jatkuneen tiedon ytimen määrittelyn jälkeen työryhmillä, jotka olivat keskeisessä asemassa opetussuunnitelman kehitysprosessissa. Työryhmät tapasivat kolme kertaa prosessin aikana. Ensimmäisellä tapaamiskerralla työryhmät määrittivät ensin outputin eli osaamisen, jonka jälkeen siirryttiin inputin eli sisällön määrittelyyn. Työryhmien tavoitteenmäärittelyissä keskusteltiin yhdessä, kunnes yhteinen näkemys oli syntynyt. Listan asiat jaettiin keskusteluissa ilmenneisiin tiedon, taidon ja arvon teemoihin. Toisessa tapaamisessa opettajat jaettiin monitieteisiin ryhmiin ja heitä pyydettiin määrittelemään alan nykyisiä teemoja sekä näiden tiedot, taidot ja arvot. Ensimmäisen ja toisen kerran listoja verrattiin toisiinsa, ja lopulta valittiin input- ja output -määrittelyt. Toisen tapaamisen lopputuloksena kehitettiin opetussuunnitelman runko. Viimeisessä tapaamisessa keskityttiin koulutuksen rakenteellisiin ratkaisuihin. Tässä mallin prosessivaiheessa suunniteltiin kurssien

peräkkäisyyttä ja niiden välisiä yhteyksiä. Työryhmissä suunniteltiin myös kurssien sisältöä ja toteutumistapoja tarkemmin.

Edellä kuvatussa mallissa keskeistä on huomata, että opetussuunnitelmaa kehittäessä ensimmäisenä työvaiheena on osaamisen määrittely, jonka jälkeen voidaan vasta siirtyä sisällön määrittelyyn. Mikäli sisältö määriteltäisiin ensin, vaikuttaisi se luonnollisesti myös osaamisen määrittelyyn eli osaamistavoitteisiin. Kuvion osa-alueet eivät siis etene kronologisessa järjestyksessä, vaan se kuvaa ennemminkin opetussuunnitelmatyön ensimmäistä vaihetta prosessina. Kuviossa osaamisen ensisijainen määrittely viittaa myös osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan, jossa osaamisen määrittely on ensiarvoisen tärkeää.

Toinen varsinkin tekniikan alalla hyödynnetty koulutuksen kehittämisen lähestymistapa on ns. CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate). Sillä viitataan projektimuotoiseen ja käytännönläheiseen toimintaan, jolla pyritään kehittämään koulutusta näkemällä opiskelijoiden tiedot, taidot ja asenteet opiskelun yhteydessä tärkeinä ominaisuuksina, jotka tukevat hänen työelämävalmiuksiensa kehittymistä. Opetuksen tavoitteena on käytännönläheisten pedagogisten ratkaisujen avulla antaa opiskelijoille valmiuksia ratkaisukeskeiseen ajatteluun. Menetelmästä on apua erityisesti ”kun halutaan kehittää insinöörikoulutusta vastaamaan paremmin tekniikan alan muutostarpeista nouseviin haasteisiin, kehittää opetusmenetelmiä ja arviointikäytäntöjä ja sekä parantaa käytettävissä olevien resurssien hyödynnettävyyttä”. (Lapin AMK.)

Kontio (2014, 39) kuvaa kuviossa 3 osaamistavoitteiden, oppimisen ja arvioinnin välistä suhdetta. Määritellyt osaamistavoitteet määrittelevät sen, mitä opiskelijan pitäisi pystyä tekemään opintojakson suoritettuaan. Opetus- ja oppimisaktiviteetit sen sijaan kuvaavat sitä, mitkä aktiviteetit sopivat näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.



KUVIO 3. Osaamistavoitteiden, oppimisen ja arvioinnin välinen kytkeä Kontiata (2014, 39) mukaillen

Tämän mallin mukaan nämä kolme elementtiä pitäisi nähdä läheisessä suhteessa toisiinsa opetussuunnitelmatyössä. Virtausmallissa työskentely keskittyy yhteen näistä osa-alueista, osaamistavoitteiden määrittelyyn. Osaamistavoitteilla on merkittävä asema opetussuunnitelmassa, sillä se kertoo sekä opiskelijalle että opettajalle, minkälaisista osaamista opintojakson aikana on tarkoitus saavuttaa. Osaamistavoitteiden määrittelyä voidaan pitää keskeisenä ja perusteltuna opetussuunnitelmatyön tehtävänä siitäkin syystä, että se esiintyy sekä ylläolevassa Kontion (2014) kuviossa että Manningin (1998) opetussuunnitelman kehittämisprosessin ensimmäisessä vaiheessa.

2.2 Jaettu asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteistyö opetussuunnitelmatyössä

Tutkimuksessa toisena tavoitteena on tarkastella opetussuunnitelmatyötä opettajien välisenä yhteistoimintana, jolloin opettajien osallistuminen opetussuunnitelman kehittämisessä korostuu. Opetussuunnitelmatyö sosiaalisena toimintana vaatii opettajilta aktiivista osallistumista opetussuunnitelman kehittämiseen. Opettajilla on valtava määrä tietotaitoa ja käytännön tietämystä opetettavista opintojaksoista. Tämän takia heidät pitäisi osallistaa myös opetussuunnitelman kehittämiseen, jotta heidän näkemyksensä saataisiin mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Opettajien osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön voi lisätä myös heidän ammatillista kasvuaan ja identiteettiään. Tällöin osallistavaan

opetussuunnitelmatyöhön voidaan liittää sekä jaetun asiantuntijuuden että kollegiaalisen yhteistyön käsitteet, joita tarkastellaan seuraavaksi.

Ihmisten asiantuntijuutta jakamalla voidaan ratkaista monimutkaisempia ongelmia kuin heillä muutoin olisi mahdollista. Jaetun asiantuntijuuden käsitteellä viitataan tähän prosessiin, jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen jotakin, jota yksittäinen ihminen ei välttämättä pystyisi tekemään. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 185.) Yhteistyöllä pitää kuitenkin olla selkeästi määritellyt tavoitteet, joihin pyritään. Yhteistyötä pidetään onnistuneena, jos se täyttää ryhmän asettamat selkeät tavoitteet (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015, 35). Jaettu asiantuntijuus voi siis parhaimmassa tapauksessa olla erittäin palkitsevaa, jos ryhmä selviytyy vaikeasta tehtävästä jakamalla tietämystään ja toimimalla yhdessä, mutta se vaatii kuitenkin ennalta määritettyä selkeää tavoitetta.

Jaetun asiantuntijuuden hyötynä pidetään sitä, että usein kahden tai useamman tietämättömän ihmisen yhteiset ponnistukset synnyttävät usein jotakin suurempaa kuin osanottajien omat yksilölliset saavutukset. Tätä perustellaan esimerkiksi sillä, että yhdessä toimiessa ihmiset saattavat olennaisesti lisätä älyllistä suorituskkyä. Asiantuntijuuden jakamisen arvona pidetään myös toisen tai toisten palautteen toimimista uusien ajatusten testaamisen välineenä. Älykkään toiminnan ja uusien ajatusten luomisen kannalta olennaista on se, että omia käsityksiä tarkastellaan muiden näkökulmasta. Se myös tukee syvällisen käsitteellisen ymmärryksen saavuttamista. (Hakkarainen ym. 2005, 185–186.)

Jaetun asiantuntijuuden ajatusta voidaan viedä pidemmälle yhdistettäessä siihen akateemisen kollegiaalisuuden käsite, jossa tarkastellaan opettajien välistä yhteistyötä. Välimaa (2017, 47–50) kuvaa kollegiaalisuutta yliopistojen toimintaa rakenteistavana toimintana. Kollegiaalisuutta ei pidetä johtamismallina vaan toimintakulttuurina, jonka periaatteiden ja arvojen mukaisesti yhteisössä toimitaan. Siten akateemisten yhteisöiden kollegiaaliset toimintatavat ja arvopohjat ovat yhteydessä toisiinsa. Kollegiaalisuuden ihanteeseen kuuluu se, että koko opettajakunta osallistuu itseään koskevaan päätöksentekoon ja heitä kohdellaan samanarvoisina jäseninä. He eivät kuitenkaan välttämättä ole tasa-arvoisia, sillä esimerkiksi professoreilla on usein enemmän taloudellista valtaa ja kokemusta päätöksenteosta.

Kollegiaaliseen yhteistyöhön sisältyy muutamia ominaispiirteitä, joista ensimmäisenä kollegiaalisen toimintatavan voidaan todeta olevan prosessi, johon kaikki akateemisen yhteisön jäsenet osallistuvat. Siinä tärkeää on kaikkien jäsenten oikeus tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa. Tässä työskentelymallissa tavoitteena on seuloa parhaita ideoita kriittisen keskustelun avulla. Toinen kollegiaalisuuden keskeinen piirre liittyy avoimuuteen tarkoittaen sitä, että kollegiaaliin prosesseihin voivat osallistua kaikki yhteisön jäsenet. Kollegiaalisissa prosesseissa ja päätöksenteossa pidetään tärkeänä myös parhaan argumentin valtaa eli argumentaation logiikkaa. Sillä tarkoitetaan sellaista mielipidettä tai käsitystä, jolle on parhaaksi arvioitunut perustelut. Tämä sisältää myös ajatuksen siitä, että parhaan argumentin voi esittää kuka tahansa yhteisön jäsen. Argumentaation logiikan ytimeen liittyy kriittinen keskustelu sekä vertaisten tekemä argumentaation arviointi. (Välimaa 2017, 48–50.) Sekä kaikkien jäsenten osallistumista että argumentaation logiikkaa yhdistävänä tekijänä on avoimuus ja luottamus, jotka ovat ensiarvoisen tärkeitä kollegiaalisessa yhteistyössä. Ilman avoimuutta ja luottamusta kenen tahansa on vaikea esittää parasta argumenttia tai osallistua kriittiseen keskusteluun.

Jaettu asiantuntijuus näkyy osallistavassa opetussuunnitelmatyössä siten, että vähintään kahden opettajan jakaessa asiantuntijuutta voidaan saada merkittäviä hyötyjä, kun he pääsevät työskentelemään opetussuunnitelmatyön parissa. Tällöin päästään tarkastelemaan toisen henkilön käsityksiä ja vertaamaan niitä omiin käsityksiin. Osallistavassa opetussuunnitelmatyössä on parhaimmillaan myös akateemista kollegiaalisuutta, jos kaikki opettajat osallistuvat siihen ja he tulevat myös kuulluksi halutessaan. Kriittisen keskustelun kautta seulotaan parhaita ideoita osallistujien kesken. Jaetun asiantuntijuuden ja akateemisen kollegiaalisuuden myötä varmistutaan siitä, että opetustyötä käytännössä tekevät opettajat tulevat kuulluksi heitä koskevissa asioissa.

Jaettuun asiantuntijuuteen liittyy myös hiljaisen tiedon muuttaminen eksplisiittiseksi eli näkyväksi tiedoksi. Jaetussa asiantuntijuudessa pyritään saamaan vähintään kahden henkilön yhteistyöllä aikaan suurempia ponnistuksia kuin yhden henkilön uurastuksella, mutta siinä pyritään myös jakamaan asiantuntijuutta ja tietoa. Tällöin on kyseessä hiljaisen tiedon jakaminen toisille. Hiljaisen tiedon muuttaminen eksplisiittiseksi, näkyväksi tiedoksi on myös yksi aiemmin esitetyn virtausmallin perusideana takana olevan LEAN-ajattelun lähtökohdista. Jotta tehokkuutta voidaan parantaa jatkuvasti, vaatii se hiljaisen tiedon muuttamista näkyväksi tiedoksi.

Kopra (2012) tarkastelee väitöskirjassaan organisaatioiden kokemosoppimista ja jaottelee tiedon hiljaisen ja näkyvän tiedon välille. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan kokemuksellista ja subjektiivista tietoa, jota opitaan omakohtaisella kokemuksella. Hiljaisen tiedon käyttökelpoisuus riippuu siitä, mitä annettavaa sillä on organisaatiolle. Se on myös käytännöllisempää ja toimintakeskeisempää kuin näkyvä tieto, jota puolestaan voidaan ilmaista selkeästi eikä sen tulisi jättää epäselvyyksiä.

Tutkimuksen aineistoa kerätään yliopiston opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa, johon osallistuu tuotekehityksen pääaineen opintojaksojen opettajia. Vuorovaikutuksella voidaan olettaa olevan merkitystä yhteistoiminnan muotoutumisessa, sillä siinä jäsenet tekevät opetussuunnitelmatyötä vuorovaikutuksessa toisiinsa. Kehittämistilaisuuteen osallistuvien opettajien kokemus ja asema työyhteisössä vaihtelee, mutta niiden ei oleteta ohjaavan ainakaan merkittävästi tilaisuudessa toteutettavaa opetussuunnitelmatyötä. Annala (2017, 29–30) tutkii yliopiston opettajien toimijuutta tukevia ja estäviä rakenteita opetussuunnitelmatyössä. Hän hahmottelee erilaisia toimijuusprofilleja, joista nousi esiin myös uudenlainen toimijuuden muoto, vaiennettu asiantuntija. Oikeutta osallistua ja harjoittaa toimijuutta ei määrittele siten osaaminen, kokemus eikä asema yhteisössä. Syynä tälle pidetään sitä, että vauhdissa muotoutuvan pelin uudet säännöt luovat uudenlaista pääomaa ja uudenlaisia tiedon, kommunikaation ja osallisuuden rakenteita. Tällä viitataan siihen, että jokaisella yhteisön jäsenellä on oikeus osallistua opetussuunnitelmatyöhön, eikä toimijuus ole riippuvainen esimerkiksi hänen asemastansa työyhteisössä.

2.3 Opetussuunnitelman sisäiset ja ulkoiset päämäärät

Edellä on kuvattu opetussuunnitelmatyötä ja sen kehittämistä korkeakoulussa sekä jaetun asiantuntijuuden ja kollegiaalisen yhteistyön merkitystä opetussuunnitelmatyössä. Kuten jo johdannossa todettiin opetussuunnitelmatyöhön liittyy useita eri päämääriä ja toimijoita. Opetussuunnitelmaan vaikuttavat päämäärät on hyvä huomioida jo opetussuunnitelmatyön alkuvaiheissa, sillä niiden tunnistaminen helpottaa varsinaista opetussuunnitelman kehittämistyötä. Opetussuunnitelmatutkimuksessa käytetään sekä päämäärien että toimijoiden käsitteitä, minkä takia tässäkin tutkimuksessa näkyvät nämä molemmat. Tutkimus keskittyy kuitenkin toimijoiden tarkasteluun. Ennen kuin voidaan ymmärtää mitä toimijoilla tarkoitetaan, aloitetaan tarkastelu opetussuunnitelman päämäärillä.

Tässä tutkimuksessa selvitetään sitä, minkälaisia merkityksiä opettajat liittävät opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaviin toimijoihin sekä minkälaisia suhteita näillä toimijoilla on toisiinsa. Jotta vaikuttavien toimijoiden keskinäisiä suhteita voidaan tutkia, täytyy ensin tehdä katsaus siitä, miten niitä voidaan käsitteellistää.

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella useammasta eri näkökulmasta, mutta tähän työhön on valittu keskeiseksi ulottuvuudeksi opetussuunnitelman jako sisäisiin ja ulkoisiin päämääriin ja toimijoihin. Tällä viitataan siihen, että opetussuunnitelma ei toimi itsenäisesti omassa kontekstissaan vaan sitä tulee tarkastella koko yhteiskunnan kontekstista käsin.

Bernstein (1996, 68–69) tarjoaa yhdeksi opetussuunnitelman lähestymistavaksi jakoa sisäisiin (introjection) ja ulkoisiin (projection) päämääriin. Sisäisten päämäärien käsite sisältää tieteenala- tai oppiaineperustaisen oppimisen, kun taas ulkoiset päämäärät viittaavat opetussuunnitelman rakentamiseen korkeakoulun ulkopuolelta tulevien, kuten työelämän osaamisvaatimusten pohjalta. Barnett (2000) lisää tähän, että ulkoisilla (external) vaikuttajilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi kasvavaa opiskelijajoukkoa ja työnantajien kiinnostusta. Hän toteaa, että opetussuunnitelmaan vaikuttaa monet korkeakoulutuksen ulkopuoliset toimijat.

Annala ja Mäkinen (2011, 106) ovat kuitenkin laajentaneet omassa tutkimuksessaan sisäiset päämäärät tarkoittamaan myös yleisesti organisaatioiden traditioista ja toiminnasta nousevia opetussuunnitelmatyön käytänteitä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, minkälaisina opetussuunnitelmaan vaikuttavat ulkoiset ja sisäiset toimijat näyttäytyvät opettajan näkökulmasta, kuten ovatko toimijat toisistaan erillisiä vai esiintyvätkö ne yhdessä. Tiedekunnalla, opiskelijoilla, yliopiston johdolla ja hallinnolla on todennäköisesti erilaiset näkökulmat (Olsen & Maassen 2007, 19). Opetussuunnitelmatyön kannalta kuitenkin erityisen problemaattista on se, jos ulkoiset ja sisäiset päämäärät nähdään toisistaan erillisenä (Annala & Mäkinen 2011, 124). Tavoitteena onkin, että ulkoisista päämääristä tulee sisäisiä päämääriä (Barnett 2000, 262).

Työssä tarkastellaan opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia toimijoita, joten Bernsteinin opetussuunnitelman ulkoisten ja sisäisten päämäärien käsite on tutkimuksen tärkeä viitekehys. Päämäärien käsitettä laajennetaan kuitenkin tässä työssä

tarkoittamaan toimijoita. Työssä tarkastellaan organisaation sisältä nousevia käytäntöjä ja ajattelutapoja eli sisäisiä, mutta myös ulkoisia eli yliopiston ulkopuolella vaikuttavia toimijoita. Tutkimuksessa halutaan tutkia erityisesti sitä, minkälaisia rooleja sisäisillä ja ulkoisilla toimijoilla on opetussuunnitelmatyössä sekä minkälaisia merkityksiä opettajat niihin liittävät.

Toimijoilla tarkoitetaan tässä kontekstissa sellaisia henkilöitä ja tekijöitä, joilla voidaan arvioida olevan vaikutusta opetussuunnitelmatyöhön. Toimijat-termin käytöllä halutaan myös tuoda esiin sitä näkökulmaa, että nämä henkilöt ja asiat olisivat myös käytännössä yhteistyössä kehittämässä opetussuunnitelmatyötä yhdessä opettajien ja muun opetushenkilöstön kanssa.

Seuraavaksi tarkastellaan sitä, minkälaisia tuloksia opetussuunnitelmaan vaikuttavista toimijoista aiemmissa tutkimuksissa on saatu. Näin saadaan parempi ymmärrys siitä, minkälaisia eri toimijoita kompleksiseen opetussuunnitelmatyöhön liittyy. Myöhemmin keskitytään tarkastelemaan vielä lähemmin juuri tähän tutkimukseen valittuja toimijoita.

Opetussuunnitelmatutkimuksen alalta löytyy useita eri tutkimuksia, joissa selvitetään opetussuunnitelmaan vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia toimijoita. Meyer ja Bushney (2008) esittelevät artikkelissaan 18 eri toimijaa, jotka vaikuttavat opetussuunnitelman kehitystyöhön. Toimijoiksi nimetään muun muassa opiskelijat, työnantajat, hallinto, alumnit ja yliopistot. Artikkelissa ei kuitenkaan oteta kantaa toimijoiden välisiin suhteisiin tai siihen, minkälaisina ne näyttäytyvät konkreettisessa opetussuunnitelmatyössä.

Toimijoita tarkastelevat myös Juuti, Lehtonen, Rättyä, Halonen, Vanhatalo & Kujansuu (2014), jotka toteavat konferenssiartikkelissaan eri toimijoilla olevan erilaisine tarpeineen vaikutusta opetussuunnitelmatyöhön. He tunnistavat toimijoiksi muun muassa tiedekunnan, teollisuuden ja opetushenkilökunnan.

Korkeakoulun opetussuunnitelmatyötä ei tehdä suljettujen ovien takana vaan siihen voivat osallistua eri toimijat myös korkeakoulun ulkopuolelta. Barnettin (2010, 262) mukaan opetussuunnitelmaan vaikuttaa tieteenalojen ja yliopiston lisäksi myös valtiovalta, työmarkkinat ja opiskelijat. Yliopiston opetussuunnitelmaa voidaankin kuvata ”dynaamiseksi

voimakentäksi”, joka syntyy erilaisten ristikkäisten vaatimusten yhteisvaikutuksesta (Luoto & Lappalainen 2006, 14).

Matkovic, Tumbas, Sakal ja Pavličević (2014, 2271, 2273–2274) tutkivat opetussuunnitelmaan vaikuttavien eri toimijoiden vaikutusta opetussuunnitelman kehittämiseen. He erittelevät listaukseen sisäisiä ja ulkoisia toimijoita. Ulkoiset toimijat sisältävät valtionhallinnon, aikaisemmat ja potentiaaliset opiskelijat, liikekumppanit, työnantajat ja kilpailijat. Sisäisiin toimijoihin kytkeytyvät hallintoneuvosto, korkeakoulun tutkimus- ja opetushenkilöstö, nykyiset opiskelijat sekä korkeakoulun johto. Tutkijat muistuttavat kuitenkin siitä, että vain osalla näistä on aitoa kiinnostusta siitä, kuinka opetussuunnitelmaa suunnitellaan ja tuodaan esiin. Yhteistyö näiden toimijoiden kanssa yhdistettynä avoimeen dialogiin suosituksineen, palautteineen, kritiikkeineen ja neuvoineen voi tarjota välineen, jolla voidaan vastata työelämän tarpeisiin.

Luodon ja Lappalaisen (2006, 14) mukaan opetussuunnitelmaprosessissa ovat yleensä mukana tiedeyhteisön ja opiskelijoiden edustajat. Valtiovalta ja yliopisto sen sijaan vaikuttavat muodollisia kanavia pitkin ja työmarkkinat varsinkin epämuodollisesti. Suoran vaikutuksen lisäksi nämä eri toimijat vaikuttavat erilaisten informaatiovirtojen kautta. Eri toimijoiden huomioiminen on helpointa täydellisessä opetussuunnitelmaprosessissa, jossa luodaan opetussuunnitelmaa täysin tyhjältä pöydältä. Käytännössä kuitenkin opetussuunnitelmaa päivitetään ja tällöin palautetiedon järjestelmällinen hyödyntämättä jättäminen mainitaan usein yleiseksi heikkoudeksi.

Opetussuunnitelmatyötä tehdään eräänlaisessa sosiaalisessa järjestelmässä, johon vaikuttavat erilaiset toimijat. Ursin (2006, 68) kuvaa sosiaalisen järjestelmän olevan dynaaminen tiettyjen säilymistehtävien ja rakenteiden kokonaisuus. Sosiaalinen järjestelmä on tapahtumien uusintamiskehys, ja se perustuu rakenteen, sen perustehtävien ja toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Näillä toimijoilla on merkittävä rooli järjestelmän dynamiikassa, sillä heillä voi olla vaikutusta järjestelmän rakenteisiin ja perustehtäviin uusintaen siten koko järjestelmää.

Opetussuunnitelmaa voidaan kuvata myös sisäisten traditioiden ja ulkoa tulevien vaateiden foorumina, jonka moninaisia diskursseja on syytä tutkia (Annala & Mäkinen 2011, 105).

Seuraavaksi tarkastellaan tätä moninaista opetussuunnitelman foorumia niiden sisäisten ja ulkoisten toimijoiden näkökulmasta, jotka tähän tutkimukseen on valittu.

2.4 Opetussuunnitelman sisäiset toimijat

Opetussuunnitelmaa on mielekästä tarkastella ensin siihen vaikuttavien sisäisten toimijoiden mukaisesti, sillä ne ovat käytännön opetustyössä fyysisesti lähimpänä opettajien opetustyötä. Sisäisillä toimijoilla tarkoitetaan tässä kontekstissa sellaisia toimijoita, jotka kumpuavat korkeakoulun sisäpuolelta. Opetussuunnitelman sisäisillä toimijoilla on yhä merkittävä rooli opetussuunnitelman muotoutumiselle. Sisäisiä toimijoita tarkastellaan tässä ensin opettajien tasolla, sillä he tekevät opetussuunnitelmatyötä käytännön opetustyössään. Tässä yhteydessä käsitellään opettajien roolia opetussuunnitelman kehittäjinä. Toisekseen sisäisistä toimijoista tarkastellaan koulutusorganisaatiota, joka voidaan käsittää niin tiedekunnan kuin koko korkeakoulun tasolla.

2.4.1 Opettajien rooli opetussuunnitelman kehittämisessä

Tässä tutkimuksessa opettajilla on keskeinen rooli opetussuunnitelman kehittämisprosessissa heidän osallistuessa siihen jo mahdollisimman varhaisesta vaiheesta alkaen. Laajala (2015) tutkii väitöskirjatutkimuksessaan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Siinä hän korostaa yhteistyön merkitystä opetussuunnitelman kehittämisprosessissa.

Myös Johnson (2006, 159–160, 196–197) tutkii väitöskirjatutkimuksessaan opetussuunnitelmaprosessia ja hänen mukaansa se koetaan yleensä ylimääräiseksi pahaksi opetustyön lisänä. Jotkut opettajat tosin kokivat sen myös mahdollisuutena ammatilliseen kehittymiseen. Kaikkien opettajien osallistumista opetussuunnitelman kehittämishankkeeseen pidettiin kuitenkin tärkeänä. Opettajilla on riittävästi käytännön taitoa opetussuunnitelman laatimiseen, mutta heidän motivaationsa sen laatimiseen kuitenkin vaihtelee niin yksilötasolla kuin koulukohtaisestikin. Tutkimuksen mukaan opettajien välille syntyi kollegiaalista yhteistyötä, jonka Johnson (2006) tulkitsee olevan kehittämistyön myönteinen tulos. Syntynyt yhteistyö sai aikaan myös kehittämistyön

inhimillisen ulottuvuuden, minkä opettajat kokivat tärkeimpänä positiivisena asiana kehittämistyössä. Sen ajateltiin luovan pohjaa yhteistyölle myös jatkossa.

Opetussuunnitelman kehittämisessä ei ole kyse vain yksittäisten toimijoiden tekemisestä, vaan keskeiseksi nousee työyhteisön kulttuuri ja ilmapiiri. Gervedink Nijhuis, Pieters ja Voogt (2013, 225–228) pohtivat jopa, onko kulttuurin vaikutus opetussuunnitelman kehittämistyössä aliarvioitu tekijä. Heidän mukaansa opetussuunnitelman käyttöönotto kaatuu usein opetussuunnitelman kehittäjien kulttuurisen ymmärryksen puutteeseen. Opetussuunnitelman kehittäjien ja projektitiimien tulisi työskennellä kansainvälisen yhteistyön kontekstissa luodakseen enemmän kulttuurista ymmärrystä. Opetussuunnitelman kehittämisprosessilla on kuitenkin merkittävä rooli koulutuksen muutoksen käyttöönotossa luokkahuoneen käytännön tasolla sekä opiskelijoiden oppimisessa.

Kuten aiemmin on esitelty, opetussuunnitelman kehittäminen on pitkä prosessi, jossa tärkeää on osallistaa opettajia, jotka tekevät opetussuunnitelmatyötä käytännössä. Huusko (1999, 309–311) kuvaa opetussuunnitelman valmistelun pyrkivän synnyttämään kehittämistyötä yksittäisen koulun ja opettajien tasolla. Kouluilla on tiedostamatonta toimintakulttuuria, joka vaikuttaa myös opetussuunnitelmatyöhön. Ongelmalliseksi voi muodostua yhteisöllinen itsesensuuri, joka saattaa estää eriävien mielipiteiden esittämisen. Huuskon tutkimuksessa opetussuunnitelmaprosessilla oli hyötyä koulun kehittämistyölle, sillä opetussuunnitelman laadinnasta tuli myös opettajien ammatillinen keskustelufoorumi.

Voogt, Pieters ja Handelzalts (2016) tutkivat opettajien yhteistyötä opetussuunnitelmatyössä. He toteavat opettajien yhteistyöllä opetussuunnitelman kehittämisessä olevan vaikutusta opetussuunnitelmamuutoksen käyttöönottoon. Tutkijat huomauttavat kuitenkin, että osallistuminen voi olla vaikuttavaa vain silloin, kun opettajat itse tuntevat tarvetta muuttaa heidän käytänteitensä, ovat vakuuttuneita siitä, että heidän panoksensa tuo muutosta asiaan sekä ovat valmiita edistämään muutosta. Tutkimuksen mukaan opettajat myös oppivat jakamalla opetussuunnitelmamateriaaleja, sillä heidän täytyi selittää perusteluita niihin. Työyhteisöt eivät kuitenkaan usein jaa töitään toistensa kanssa.

Vaikka tämä tutkimus toteutetaan opetussuunnitelman kehittämistyön kontekstissa, etenkin ensimmäinen tutkimuskysymys on kiinnostunut yhteiskehittämistilaisuuden luonteesta

itsessään tutkiessaan sitä, miten opettajat saavuttavat yhteistoiminnan tilaisuuden aikana. Tutkimuksella pyritään hahmottelemaan sitä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, miten yhteiseen ymmärrykseen päästään, kun kehittämistyön kohteena on opetussuunnitelma, joka voi näyttäytyä eri osallistujille eri tavoin. Voogt ym. (2011) kritisoivat sitä, että useimmat tutkimukset opettajien yhteisöllisestä opetussuunnitelman kehittämistyöstä keskittyvät lähinnä mittaamaan vaikutuksia opettajien oppimisesta yhteisöllisessä suunnittelussa ja opetussuunnitelman käyttöönotossa. Ne harvoin tutkivat itse prosessia yhteisöllisessä suunnittelutyössä, joka edistää opettajien oppimista. Siihen kuuluvat niin vuorovaikutus kollegoiden, fasilitaattoreiden ja ulkoisen ärsykkeiden kanssa, käytännön opetustyö kuin ne tekijät, jotka joko estävät tai helpottavat opettajien yhteisöllistä suunnittelua.

Luukkainen (2005, 23) kokee myös opetussuunnitelmatyön toteutuksessa opettajien opetussuunnitelmakeskustelun olevan merkittävässä osassa. Opettajien tulisi tiedostaa opetussuunnitelman koulutuspoliittiset yhteydet ja koulun toimintaan liittyvät yhteiskunnalliset odotukset. Opetussuunnitelmatyön nähdään siten olevan kytköksissä opettajien kehittymiseen ja kehittämiseen.

Kulttuurin vaikutusta opetussuunnitelman kehityksessä painottaa myös Gilbert (2012, 11), joka toteaa koulun vanhojen uskomusten, arvojen ja suhteiden sekä näiden merkitysten vaikuttavan opetussuunnitelmatyöhön. Hän korostaa opettajien osallistumisen ja sitouttamisen olevan tärkeää koulun onnistuneessa opetussuunnitelman muutoksessa. Opettajien osallistumisen tärkeyttä opetussuunnitelmatyössä kuvaa myös Alsubaie (2016, 106). Hänen mielestään opettajat tulisi nähdä opetussuunnitelman toteutuksen avainhenkilöinä, sillä heillä on tietotaitoa opetustehtävistä ja he ovat myös vastuussa opetussuunnitelman käyttöönotosta luokahuoneissa. Mikäli toiset henkilöt ovat suunnitelleet opetussuunnitelman, täytyy opettajien oppia ymmärtämään sitä. Opettajien mielipiteet ja ideat tulisi sen takia sisällyttää opetussuunnitelman kehitystyöhön.

Reijonen (2014) on tutkinut ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria opettajien näkökulmasta muutoksen keskellä. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajat kuvaavat toimintaansa turvattomaksi silloin, kun heidän työhönsä kohdistuu ulkopäin suuntautunutta muospainetta. Korkeakoulun sisältäpäin tuleva toiminta sen sijaan koetaan hyvin johdetuksi ja määritellyksi. Muutosprosessissa opettajan työnkuva myös laajenee ja monipuolistuu.

2.4.2 Koulutusorganisaatio

Opettajien lisäksi opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavina sisäisinä toimijoina tarkastellaan myös muuta koulutusorganisaatiota. Vaikka tutkimuksen aineisto hankitaan opettajille järjestetyssä opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa eikä siihen osallistu muu koulutusorganisaatio, kuten tiedekunta, on kuitenkin tärkeää ymmärtää koulutusorganisaation keskeinen rooli opetussuunnitelmatyössä.

Koulutusorganisaatiolla on merkittävä rooli opetussuunnitelman suunnittelutyössä, sillä siinä täytyy ottaa huomioon myös tiedekunnan asettamat vaatimukset. Opetussuunnitelma on myös hyväksyttävä ylemmällä taholla. TTY:n mukaan tiedekuntaneuvoston yhtenä tehtävänä on hyväksyä tutkinto-ohjelmien opintokokonaisuuksien nimet, osaamistavoitteet, sisällöt ja laajuudet (TTY 2017). Opetussuunnitelmista ja tutkintotavoitteista päättää lopuksi konsistori, josta on säädetty TTY:n johtosäännössä (TTY 2016).

Yliopistojen organisaatioita voidaan pitää erityisinä. Korkeakoulut eivät tee työtä itsenäisesti vaan niihin vaikuttavat myös ympäröivä yhteiskunta. Kuoppala (2014, 270–273) kuvaa korkeakouluja organisaatioina. Hän väittää yliopistojen olevan taipuvaisia inertiaan eli pysyvään tilaan. Sille esitetään perusteluiksi vaikeiden ratkaisuiden välttämishalua ja riskien minimointia. Yliopistojen mukautumista ympäristöönsä tukevat Kuoppalan mukaan ammattimainen johtajuus, yrittäjämäinen organisaatioilmasto, kollegiaalinen päätöksentekorakenne, muutoksen tukemiseen sitoutunut johtajuus sekä eriytynyt organisaatorakenne. Yliopistossa ympäristön vaatimukset voidaan ymmärtää joko uhkana tai mahdollisuutena. Tässä tutkimuksessa selvitetään sitä, minkälaisena opettajat kokevat ympäristön vaatimukset, nähdäänkö ne mahdollisuutena vai aiheuttavatko ne kriisin.

Luukkainen (2005, 165) korostaa yhteistyön kulttuuria, joka on opetussuunnitelman onnistumisen edellytyksenä. Onnistunut opetussuunnitelma vaatii myös hyvää oppilasjohdon tukea ja sitoutumista. Oppilasjohdolla on opetussuunnitelmassa tärkeä rooli, sillä se viestittää opetussuunnitelman tärkeydestä ja ohjaa yhteisiin tuleviin prosesseihin, jotta opetussuunnitelma ei jäisi pelkästään sananhelinäksi.

Koulutusorganisaation lisäksi opiskelijat ovat merkittävänä toimijana opetussuunnitelmassa, sillä se on heitä varten suunniteltu. Jos opettajat voidaan nähdä opetussuunnitelman

kehittelijöinä, on opiskelijoilla tärkeä rooli opetussuunnitelman käyttäjinä. Opiskelijoille opetussuunnitelma on työkalu, jonka avulla he suunnittelevat opintojaan, joten osaamistavoitteiden määrittely on tärkeässä asemassa.

2.5 Opetussuunnitelman ulkoiset toimijat

Opetussuunnitelmatyössä ei voida huomioida pelkästään siihen vaikuttavia sisäisiä toimijoita, ja siksi tässä tutkimuksessa selvitetäänkin myös niitä ulkoisia toimijoita, jotka vaikuttavat opetussuunnitelmatyöhön. Ulkoisten toimijoiden tarkastelua perustellaan sillä, että korkeakoulujen painopiste on siirtynyt yhä enemmän kohti kumppanuutta ja yhteistyötä ulkoisen toimintaympäristön kanssa (Whitchurch 2010, 630). Opettajat eivät voi siis toimia yksin eikä edes keskenään, vaan heidän tulee kaikessa toiminnassaan ottaa huomioon myös ulkoinen toimintaympäristö.

Opetussuunnitelmatyön ulkoisia toimijoita tarkastellaan ensin yliopiston lain sille asettamasta tehtävästä käsin. Tämän yhteydessä käsitellään myös ns. yliopiston kolmatta tehtävää, joka on tämän tutkimusasetelman kannalta tärkeä käsite. Ulkoisiin toimijoihin liittyy olennaisena osana ulkopuolelta tulevat toimijoihin eli työelämän asettamat osaamistavoitteet, joita tarkastellaan tämän luvun lopuksi.

2.5.1 Korkeakoulupolitiikka

Opetussuunnitelmaa käsiteltäessä ei voida sivuuttaa politiikan merkitystä. Kellyn (2004, 161, 163) mukaan mitä tahansa mallia voidaan pitää puutteellisena, jos se ei ota poliittista kontekstia huomioon. Opetussuunnitelma nähdään muiden mallien tavoin monien erilaisten vaikutteiden ja ideologioiden toimintakenttänä. Poliittisen kontekstin lisäksi on tärkeää kuitenkin ottaa huomioon myös se, millä hallinnon tasolla ja missä institutionaalisessa kontekstissa korkeakoulutus vaikuttaa (Olsen & Maassen 2007, 19).

Politiikkaa, kuten muitakaan toimijoita, ei tarkastella erillisinä toimijoina, vaan niillä oletetaan olevan yhteys toisiinsa. Tässä tutkimuksessa poliittisen toiminnan ymmärtämisessä tulee siis huomioida myös muut toimijat ja niiden väliset suhteet. Kauko (2011) tarkastelee väitöskirjassaan suomalaisen korkeakoulupolitiikan dynamiikkoja. Hän toteaa politiikan toimintaan keskittyville tieteenalojen tutkimuksille olevan yhteistä

monimutkaisuuden myöntäminen sekä toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen keskittyminen. Poliitiikan toimintaa tutkittaessa tutkijan täytyy kääntää katseensa toimijoiden välisiin suhteisiin. Myös Olsen ja Maassen (2007, 3) näkevät toimijoiden välisen vuorovaikutuksen tärkeänä korostaessaan auktoriteetin ja vallan ulkoisten ja sisäisten suhteiden tasapainotusta yliopiston hallinnossa.

Suomen perustuslain (1999/731 § 123) mukaan ”yliopistolla on itsehallinto sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään”. Tällä viitataan siihen, että yliopiston sisäisestä hallinnosta päättävät sen omat hallintoviranomaiset. Yliopiston tulee myös noudattaa yliopistolakia, jossa kuvataan yliopiston lainmukaiset tehtävät. Yliopistoja velvoitetaan siten ulkoapäin noudattamaan tätä lakia ja huolehtimaan siitä, että se täyttää sille asetetut velvoitteet. Yliopisto- ja ammattikorkeakoululaissa on eroavaisuuksia, joita tarkastellaan seuraavaksi.

Perinteisesti yliopistoilla on katsottu olevan tutkimuksellisia ja tieteellisiä tehtäviä, kun taas ammattikorkeakoulujen tehtävinä on nähty työelämän vaatimuksiin annettavan opetuksen tarjoaminen. Yliopistolaissa (2017/940 § 2) todetaan seuraavasti:

Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Yliopistolain mukaan yliopistojen tehtävänä on edistää tutkimusta ja tiedettä, tarjota tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan ”isänmaata ja ihmiskuntaa”. Yliopistojen virallisena tehtävänä ei siis nähdä työelämän tarpeisiin annettavan koulutuksen tarjoamista, vaan painopiste on nimenomaan tieteen ja tutkimuksen edistämisessä. Tulevaisuudessa elinikäisen oppimisen voidaan myös nähdä kytkeytyvän entistä enemmän yliopisto-opetuksen tavoitteeksi.

Ammattikorkeakoululaki (2014/932 § 4) määrittelee sen sijaan ammattikorkeakoulujen tehtävät seuraavasti:

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin

perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista.

Ammattikorkeakouluilla on havaittavissa selkeitä tehtäviä antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulujen tehtäviksi mainitaan myös työelämää ja aluekehitystä edistävän ja alueen elinkeinorakennetta uudistavan soveltavan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan sekä taiteellisen toiminnan harjoittaminen.

Näiden kahden koulutuksen erot ovat merkittävät, sillä yliopistojen tehtävänä on tieteen ja tutkimuksen edistäminen, kun taas ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Ammattikorkeakoulut on nähty valmistavan opiskelijoita ammatillisiin asiantuntijatehtäviin yliopistojen antaessa usein teoreettisempaa opetusta.

Yliopistolaissa kolmantena tehtävänä kuvattiin opiskelijoiden kasvattaminen isänmaan ja ihmiskunnan palvelemiseksi. Isänmaan ja ihmiskunnan palveleminen on kuitenkin melko väljä ilmaus ja se voidaankin tulkita monella tavalla. Välimaa (2004, 48, 50–51) tarkastelee kolmatta tehtävää yliopistona toimintaa ohjaavana periaatteena. Se tulisi ymmärtää vuorovaikutuksena yhteiskunnan kanssa niin, että koulutusta järjestettäessä otettaisiin huomioon ja vastattaisiin ympäröivän yhteiskunnan koulutukselle asettamiin odotuksiin. Hän myös toteaa kolmannen tehtävän kiteytyvän koulutuksen tarjontaan. Tällöin sillä viitataan siihen, että korkeakoulujen tulisi pystyä tuottamaan osaavia asiantuntijoita kaikkiin tarvittaviin ammatteihin. Kolmanteen tehtävään liittyvä yhteiskunnan tarpeiden huomiointi liittyy siten läheisesti työelämän tarpeisiin.

Korkeakoulupolitiikan yhteydessä puhutaan usein top-down tai bottom-up -lähestymistavoista, joilla viitataan korkeakoulun hallintatapaan. Näistä ensimmäinen viittaa Pekkolan, Kivistön ja Nokkalan (2014, 177–178) mukaan hierarkkiseen hallinnolliseen

prosessiin, kun taas jälkimmäinen on lähtökohdiltaan suhteellisen vuorovaikutteinen kunkin korkeakoulun määritellesä prosessit itse. Soini, Kinossalo, Pietarinen ja Pyhältö (2017, 53) kuvaavat opetussuunnitelmaprosessin syntyvän yhteisistä moniäänisistä neuvotteluista, mutta sen toteutus vaatii kuitenkin myös linjauksia.

2.5.2 Työelämä

Aiemmin käsitellyn osaamisperustaisuuden tavoitteena on tuottaa opiskelijoille työelämässä tarvittavaa osaamista ja sitä tavoitellaan osaamisperustaisen opetussuunnitelman avulla. Vaikka yliopistolaissa ei suoraan viitata yliopiston tehtävänä olevan työelämän palveleminen, vaikuttaa kuitenkin työelämä myös opetussuunnitelmatyössä. Kullaslahti (2014, 48–50) näkee myös osaamisperustaisuuden ja työelämän välisen yhteyden. Hän kuvaa kehittämishankkeen kokemuksen pohjalta osaamisperustaisen opetussuunnitelman sisältävän kuusi keskeistä kriteeriä: koulutuksen perustehtävä, työelämärelevanssi, kokonaisvaltainen linjakkuus, pedagogiikka sekä ohjaus ja arviointi. Alakohtaisten osaamisalueiden tulisi vastata nykyisiin ja tuleviin osaamistarpeisiin, jotka olisi analysoitava ja ennakoitava yhteistyössä työelämän edustajien kanssa (Kullaslahti, Nisula & Mäntylä 2014, 53). Tämän työn kannalta merkittävää on erityisesti työelämärelevanssi, sillä osaamisperustaista opetussuunnitelmaa halutaan kehittää myös työelämän tarpeet huomioiden.

Lindénin, Annalan ja Mäkisen (2016, 19) mukaan työelämlähtöisyyden vaatimus näkyy korkeakoulujen opetussuunnitelmassa erityisesti oppisisältöjä, tiedon muuttumista ja vanhenemista sekä opettajien roolia käsittelevissä keskusteluissa. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten TTY:n sopimuksessa työelämlähtöisyys näkyy sen yhtenä tehtävänä sekä miten se raportoi tavoitteiden toteutumisesta.

Yliopistolain (2017/940) 48 §:n 1 momentissa on säädetty yliopistojen toiminnan tavoitteiden asettamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja TTY ovat tehneet vuosiksi 2017–2020 sopimuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016), jossa on asetettu tavoitteet ja korkeakoulukohtaiset toimenpiteet. Sopimus sisältää myös tavoitteen, jossa pyritään siirtymään laadukkaasta koulutuksesta nopeammin työelämään. Sopimuksessa sanotaan:

Korkeakoulut monipuolistavat opiskelijoiden ohjausta ja lisäävät yhteistyötä työelämän kanssa. Toimivat ura- ja rekrytointipalvelut tukevat nopeaa

valmistumista ja työllistymistä. Korkeakoulut ottavat käyttöönsä valtakunnallisen uraseurannan.

Sopimuksessa määritellään TTY:n tavoitteiksi lisätä yhteistyötä työelämän kanssa sekä ottaa käyttöön valtakunnallinen uraseuranta. Siinä yliopistolla ja työelämällä odotetaan olevan selkeä yhteys toisiinsa. Yliopistolaissa tällaista yhteyttä ei ollut kuitenkaan havaittavissa, joten kyseessä on pelkästään Opetus- ja kulttuuriministeriön ja TTY:n välinen sopimus.

Sopimuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) TTY:n tehtävän yhteydessä kuvataan: ”Tutkimuksellaan ja yritys yhteistyöllään yliopisto vahvistaa erityisesti teollisen liiketoiminnan kehittämisedellytyksiä”. Sen lisäksi, että yhteistyö työelämän kanssa on kiinnitetty tavoitteeksi, on se määritetty myös TTY:n yhdeksi tehtäväksi.

TTY (2018) kuvaa sopimusraportoinnissaan tavoitteiden toteutumista kaudella 2017–2020. Siinä se toteaa olleensa mukana eräässä hankkeessa, jossa kehiteltiin viiden muun yliopiston kanssa uusia harjoittelun toimintamalleja. TTY:n tavoitteena oli myös tehdä opintojen aikaisesta työssäkäynnistä tavoitteellista sekä arvioida saatua työkokemusta työssä tapahtuvan oppimisen eli opinnollistamisen näkökulmasta. TTY on myös kirkastanut tekniikan alan tutkintojen profiileja sekä tehnyt niin perus- kuin jatkotutkintojen tutkintotason kuvauksista osaamisperustaisia. Työ jatkuu sen mukaan opintokokonaisuuksiin ja -jaksoihin sekä pedagogisiin kysymyksiin uuden yliopiston, Tampereen yliopiston, opetussuunnitelmatyön kanssa.

TTY:n sopimusraportista voidaan todeta, että se on ryhtynyt toimenpiteisiin, joilla opiskelijat voivat siirtyä laadukkaasta koulutuksesta nopeammin työelämään. Se on myös sitoutunut tavoitteiden toteutumiseen omalla raportillaan.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen metodologisia valintoja. Ensimmäiseksi käydään läpi tutkimuksen tavoitteita. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan työssä hyödynnettävää etnografista tutkimusotetta sekä sosiaalista konstruktionismia, joka toimii teoreettisena viitekehyksenä tutkimusaineiston analyysille. Näiden jälkeen käsitellään sitä, mistä tutkimuksen aineisto koostuu. Lopuksi on vuorossa tutkimusaineiston analyysin etenemisen kuvaus.

3.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimus tarkastelee sitä, miten tuotekehityksen pääaineen opettajat rakentavat yhteistoimintaa opetussuunnitelman yhteiskehittämistilaisuudessa. Yhteiskehittämistilaisuuteen osallistuvat henkilöt ovat toisilleen tuttuja. Tärkeää on se, että tilaisuus toimii keskustelufoorumina opettajille. Silloin he voivat saada uusia ideoita opetukseensa. Yhteiskehittämistilaisuutta ei järjestetty pelkästään tutkimustarkoitusta varten, vaan se oli myös osana tämän tutkimuskohteen opetussuunnitelmatyötä.

Tutkimuksessa selvitetään myös sitä, miten eri toimijat vaikuttavat tuotekehityksen opetussuunnitelmaan. Opetushenkilöstö ei voi toimia yksinään, vaan heidän tulee myös huomioida eri tekijöitä suunnitellessaan opetusta. Kartoittamalla näiden toimijoiden vaikutusta opetussuunnitelmatyöhön voidaan niiden olemassaolo huomioida paremmin opetussuunnitelmatyötä tehtäessä.

Tutkimuskysymyksinä olivat seuraavat:

1. Miten osallistajat rakentavat yhteistoimintaa opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa?
2. Minkälaisia merkityksiä opettajat liittävät opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaviin toimijoihin opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa?

Luvussa 2 todettiin opettajien olevan keskeisessä roolissa opetussuunnitelmatyössä (Voogt ym. 2015; Luukkainen 2005; Gilbert 2012; Alsubaie 2016), mutta harvemmin tutkimuksissa on tutkittu itse prosessia yhteisöllisessä suunnittelutyössä, joka edistää myös opettajien omaa oppimista (Voogt ym. 2011). Tämän tutkimuksen avulla pyritään saamaan parempaa ymmärrystä opettajien yhteistoiminnallisesta opetussuunnitelmatyöprosessista. Tutkimuksessa halutaan siksi hyödyntää heidän kokemuksiansa ja näkemyksiänsä, siksi tutkimustuloksissa näkyy vahvasti opettajien ääni ja kokemus.

3.2 Etnografinen tutkimusote

Etnografia voidaan ymmärtää monella tavalla, riippuen kontekstista, mihin sitä hyödynnetään. Lappalaisen (2007, 9) mukaan etnografiasta voidaankin puhua esimerkiksi silloin, kun tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Etnografisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan omakohtainen, osallistuva perehtyminen tutkittavaan ilmiöön sekä ilmiön sosiaalisen kontekstin huomiointi (Rantala 2011, 44). Tutkimuksessa hyödynnetään osallistavaa etnografista tutkimusotetta, sillä tutkija osallistuu tutkittavien lisäksi virtausmallin kehittämistilaisuuteen. Siellä tutkija havainnoi ryhmän dynamiikkaa ja henkilöiden osallistumista, tekee muistiinpanoja sekä esittää henkilöille tarkentavia kysymyksiä eri toimijoista.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 71–72) mukaan aina ei tehdä eroa osallistuvan ja osallistavan havainnoinnin välillä. Osallistavassa havainnoinnissa painottuvat kuitenkin poliittiset eli yhteisten asioiden hoidon näkökulmat tiedon tuottamisessa. Siinä kunnioitetaan ihmisten kokemuksen kautta syntynyttä tietoa ja heidän yhteistyöprosessiensa avulla tavoitellaan toimintaa. Tärkeäksi muodostuu myös ajatus siitä, että vuorovaikutuksessa kumpikin osapuoli voi laajentaa ajatteluaan.

Tämän tutkimuksen kannalta etnografinen ja erityisesti osallistava havainnointi on perusteltua, sillä tavoitteena on saada opettajat keskustelemaan omista opintojaksoistaan ja myös kuulemaan toisiltaan uusia ideoita opetukseen. Vuorovaikutuksen havainnoinnilla on mahdollista saada selville yhteistyön rakentumiseen vaikuttavia elementtejä.

Osallistamiseen perustuvassa menetelmässä tärkeää on tutkimuksen osallistujien tiedon arvostaminen ja usko siihen, että kuhunkin asiaan on olemassa useampi kuin vain yksi näkökulma ja nämä kaikki näkökulmat ovat tärkeitä. Asioiden eri näkökulmat tulevat esille parhaiten, kun asioista voidaan keskustella ryhmissä. Tutkijan rooli tällaisessa osallistavassa menetelmässä on fasilitaattori, sillä hän kokoaa ja koordinoi osallistujilta tulevia ideoita, mutta ei itse toteuta niitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72.) Yhteiskehittämistilaisuus on luonteeltaan keskusteleva, minkä takia osallistava etnografia soveltuu hyvin tähän tutkimukseen. Ryhmäkeskustelun myötä asioiden eriävät näkökulmat tulevat esille paremmin kuin esimerkiksi yksilöhaastatteluissa.

Kuten teoreettisessa katsauksessa todettiin, opetussuunnitelman kehittämistyötä on tehty pääosin tapaustutkimuksen avulla, eikä sitä ole juurikaan dokumentoitu. Aiemmat tutkimustulokset korostavat kuitenkin opettajien osallistumisen olevan tärkeää opetussuunnitelman kehittämistyölle (Voogt ym. (2016); Luukkainen (2005); Gilbert (2012); Alsubaie (2016). Tämän tutkimuksen etnografiseen tutkimusotteeseen liittyy myös kehittävän työntutkimuksen (Engeström 1998) lähestymistapa. Engeströmiä mukaillen yhteiskehittämisen tavoitteena on tuottaa osallistujille konkreettista havaintoaineistoa omasta työstään, siinä esiintyvistä häiriöistä sekä uutta ennakoivista ratkaisuista. Tällaisena konkreettisena havaintoaineistona toimii yhteiskehittämistilaisuudessa aikaansaatu virtausmalli, joka dokumentoitiin myöhemmin myös sähköiseen muotoon.

Kehittävä työntutkimus alkaa nykyisen toimintatavan ongelmien etnografialla. Siinä seurataan toimintaa työpaikalla, mikä voi sisältää esimerkiksi havainnoimista, havainnointimuistiinpanoja, haastatteluja ja valokuvia. Kehittävä työntutkimus on kiinnostunut työn häiriöistä ja poikkeamista. Ongelmien etnografiaa seuraa nykyisten ristiriitojen analyysi ja uuden toimintamallin suunnittelun tukeminen ja analyysi sekä uuden toimintamallin käyttöönoton tukeminen ja analyysi. (Engeström 1998.) Tämä työ keskittyy kehittävän työntutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen eli ongelmien etnografiaan. Tutkimus ei keskity

esimerkiksi uuden toimintamallin käyttöönottoon tai arviointiin, vaan sillä pyritään kuvaamaan nykyisen toimintatavan haasteita.

3.3 Sosiaalinen konstruktionismi ja fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma

Tutkimuksessa korostuu tarkasteltavan ilmiön sosiaalinen konteksti. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana hyödynnetään siten sosiaalista konstruktionismia. Tynjälän (1999, 55–56) mukaan se on konstruktivistisista suuntauksista eniten sosiologinen. Sosiaalisen konstruktionismin keskiössä on ajatus siitä, että ihminen ja hänen tietonsa nähdään osana maailmaa, eikä siitä erillisinä. Tämä konstruktionismin suuntaus on ennen kaikkea kiinnostunut kielestä, sillä kulttuurisen näkökulman mukaan tieto esitetään kielellisessä muodossa, eli puheena, tekstinä ja diskurssina. Keskeisenä tarkastelunkohteena tiedonmuodostuksessa on yhteisö. Braun ja Clarke (2006) täydentävät, että konstruktivismi on kiinnostunut luomaan teoriaa sosiokulttuurisessa kontekstissa.

Burr (2003, 2–5) kuvaa sosiaalisen konstruktionismin tärkeinä lähtökohtina olevan kriittinen suhtautuminen tiedon itsestäänselvyyteen, historiallisen ja kulttuurisen kontekstin merkitys maailman ymmärtämiseen, sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutus tiedon rakentumiseen sekä erilaisten ymmärtämistapojen vaikutus sosiaaliseen toimintaan. Sosiaalinen konstruktionismi korostaa siis kontekstia samoin kuin aiemmin kuvattiin kontekstin ymmärryksen olevan tärkeää poliittisen toiminnan ymmärtämisessä.

Myös Berger ja Luckmann (1966) toteavat todellisuuden rakentuvan sosiaalisesti kielellisessä vuorovaikutuksessa eivätkä he ajattele, että olisi olemassa vain yksi objektiivinen ulkopuolinen todellisuus. Sen sijaan on olemassa monia todellisuuksia, jotka ovat riippuvaisia siitä, miten yksilö ja yhteisö rakentavat niitä. Tällä voidaan tarkoittaa sitä, että sosiaalinen konstruktionismi korostaa kielen merkitystä sekä tutkijan itsensä rakentaman todellisuuden tiedostamista.

Tähän tutkimukseen soveltuu sosiaalinen konstruktionismi, sillä keskeistä ovat ihmisten väliset suhteet, ja kiinnostuksen kohteina toimivat yhteistyö, konfliktit, merkitykset, neuvottelu, retoriikat ja roolit. Se myös korostaa merkityksen kontekstiriippuvuutta, ja on kiinnostunut

totuussisältöjen sijaan kielen tehtävistä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Tynjälä 1999, 57.) Sosiaalisen konstruktionismin kautta tarkastellaan tässä tutkimuksessa ihmisten välistä vuorovaikutusta opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa. Vuorovaikutuksen oletetaan olevan merkittävässä roolissa yhteistoiminnan muodostumisessa, ja etnografia pyrkii tässä tutkimuksessa tarkastelemaan erityisesti osallistujien välistä vuorovaikutusta ja ryhmän dynamiikkaa.

Sosiaalinen konstruktionismi on varsin lähellä vygotskilaista toiminnan teorian ajattelua. Molemmat korostavat yhteistoiminnallisia ja dialogisia prosesseja sekä asettavat yhteisön ennen yksilöä. Tynjälä (1999, 57) kuitenkin erottaa konstruktionismin Vygotskista siinä, että se painottaa ihmisten välisiä suhteita, eikä niinkään psykologisia prosesseja. Vygotskilainen näkökulma sen sijaan antaa suuren merkityksen henkisille prosesseille. Sosiaalinen konstruktionismi korostaa kontekstiriippuvuutta eikä se ole kiinnostunut totuussisällöistä vaan kielen tehtävistä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksessa tarkastellaan kielen ja vuorovaikutuksen lisäksi myös merkityksiä, kun selvitetään sisäisten ja ulkoisten toimijoiden merkityksiä opettajien silmin. Sosiaalisen konstruktionismin tutkiessa kieltä ja yhteisöä, tarvitaan sen rinnalle metodologiaa, joka keskittyy myös merkitysten ymmärtämiseen. Fenomenologis-hermeneuttinen ihmiskäsitys on kiinnostunut kokemusten, merkitysten ja yhteisöllisyyden käsitteistä (Laine 2015, 29).

Hermeneutiikka käsitetään yleisesti teoriana ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat ihmisten ilmaisut, joista hallitsevimpia ovat kielelliset ilmaisut. Nämä ilmaisut puolestaan sisältävät merkityksiä, joita voidaan lähestyä pelkästään ymmärtämällä ja tulkitsemalla. (Laine 2015, 33.)

Laine (2015, 30–32) kuvaa fenomenologian keskeisen ajatuksen olevan se, että ihmisyksilöt rakentuvat aina suhteessa maailmaan, jossa he elävät, sekä rakentavat myös itse tuota maailmaa. Fenomenologia keskittyy tarkastelemaan ihmisten kokemuksia eletystä maailmasta ja itsestään tässä maailmassa. Kokemukset sen sijaan rakentuvat merkityksistä. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaan itse asiassa kokemusten merkityssisältöä ja sen rakennetta. Merkitykset puolestaan ovat intersubjektiivisia, sillä toisten kokemukset ovat luonteeltaan yhteisöllisiä eli jaettuja.

Tutkimuskohteeseen fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa sopii hyvin edellä kuvattujen ominaisuuksien takia. Fenomenologian mukaisesti ihmisyksilöt rakentuvat aina suhteessa maailmaan, ja keskeistä sille on ihmisten kokemukset tuosta eletystä maailmasta sekä omasta itsestään siinä. Tutkimuksessa keskitytään tutkittavien eli opettajien luomiin merkityksiin opetussuunnitelmatyöhön liittyvistä sisäisistä ja ulkoisista toimijoista. Merkitykset puolestaan rakentavat kokemuksia opetussuunnitelmatyöstä. Kukin opettaja luo itse merkityksiä ja siten myös kokemuksia, mutta merkitykset ovat intersubjektiivisia, sillä niitä jaetaan yhteiskehittämistilaisuudessa. Ymmärtämällä näitä merkityksiä saadaan myös tietoa opetussuunnitelmatyöhön liittyvistä kokemuksista, joita puolestaan voidaan ottaa huomioon opetussuunnitelmatyötä kehitettäessä.

3.4 Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Tutkimuksen aineisto kerättiin tuotekehityksen pääaineen opettajille suunnatusta opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa, joka järjestettiin lokakuussa 2018. Siihen osallistui neljä opettajaa, tilaisuuden ohjaaja, avustaja sekä tutkija itse. Tutkija keskittyi keräämään etnografista aineistoa tekemällä muistiinpanoja tilaisuudesta sekä esittämään kysymyksiä yhteiskehittämistilaisuuden aikana. Tutkimuksen aineisto koostui sekä virtausmallin yhteiskehittämistilaisuudessa tehdyistä muistiinpanoista että tilaisuuden nauhoituksen litteraatiosta. Tutkimuksen etnografia keskittyi ensisijaisesti havaintoihin yhteiskehittämistilaisuuden vuorovaikutuksesta. Lopullisessa aineistossa litteroitua tekstiä tuli 20 sivua ja etnografisia muistiinpanoja neljä sivua.

Tutkimukseen osallistuneista henkilöistä käytetään aineistolainauksissa keksittyjä nimiä heidän yksityisyytensä suojaamiseksi. Henkilöt esiintyvät aineistossa seuraavilla nimillä: Tapio, Aaro, Markus, Sakari ja Ella. Ella toimii yhteiskehittämistilaisuuden ohjaajana, ja Tapio, Aaro, Markus ja Sakari ovat tuotekehityksen pääaineen opettajia.

Alun perin tutkittaviksi ajateltiin pelkästään opettajia, mutta osallistujaksi koettiin myös ohjaaja, sillä hänellä todettiin olevan merkittävä rooli yhteistoiminnan muodostumisen kannalta yhteiskehittämistilaisuudessa.

Kehittämistilaisuudessa hyödynnettiin opetussuunnitelmatyössä virtausmallia, ja yhteistoiminnan tavoitteena oli saada virtausmalli täydennettyä. Seuraavista kuvista ilmenee

Tiedot

Taidot

Asenteet

Rutinit

Osaamis-tavoitteet

The diagram is a complex flowchart on a whiteboard, illustrating the relationships between different entities and processes. It is divided into several main sections, each with its own set of boxes and arrows.

- Top Left Section:** Contains boxes labeled 'Tiedot' (Information) and 'Taidot' (Skills). Below them are 'Asenteet' (Managers) and 'Rutint' (Routine). There are also boxes for 'Tiedot' and 'Taidot' with arrows pointing to them.
- Top Right Section:** Contains boxes for 'Tiedot' and 'Taidot' with arrows pointing to them. There are also boxes for 'Tiedot' and 'Taidot' with arrows pointing to them.
- Bottom Left Section:** Contains boxes for 'Tiedot' and 'Taidot' with arrows pointing to them. There are also boxes for 'Tiedot' and 'Taidot' with arrows pointing to them.
- Bottom Right Section:** Contains boxes for 'Tiedot' and 'Taidot' with arrows pointing to them. There are also boxes for 'Tiedot' and 'Taidot' with arrows pointing to them.

The diagram is a complex flowchart, illustrating the relationships between different entities and processes. It is divided into several main sections, each with its own set of boxes and arrows. The diagram is a complex flowchart, illustrating the relationships between different entities and processes. It is divided into several main sections, each with its own set of boxes and arrows.

Kuva 2 kuitenkin paljastaa, että merkityt osa-alueet on piirretty malliin, mutta ne eivät ole eroteltuina omissa lokeroissaan vaan ovat värikoodattuina ja niiden välille on piirretty viivoja kuvaamaan niiden välisiä yhteyksiä.

Lopputuloksesta eli virtausmallista tuli siis hyvin eri näköinen kuin mitä alun perin oli suunniteltu. Tilaisuuden tavoitteena oli kuitenkin saada toteutettua virtausmalli, joten tavoite täyttyi tältä osin.

3.4.1 Aineiston analyysi

Laadullisesta analyysistä on eroteltavissa kolme eri analyysitapaa, jotka jaetaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 80–81) mukaan aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään sekä aineistolähtöistä että teoriasidonnaista analyysia. Näitä kahta analyysitapaa käytetään sen takia, että aineistolähtöisen analyysin avulla tarkastellaan ensimmäistä tutkimuskysymystä, kun taas toiseen tutkimuskysymykseen sopii paremmin teoriaohjaava analyysi. Seuraavaksi perustellaan tarkemmin, miksi tällaisiin valintoihin on päädytty.

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee yhteistoiminnan rakentumista ja siinä aineisto koostuu yhteiskehittämistilaisuuden etnografiasta. Tällöin analyysissa lähdetään liikkeelle aineistolähtöisesti eli induktiivisesti, jolloin Eskolan ja Suorannan (1998, 15–16) mukaan analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aiemmat havainnot, tiedot tai teoriat eivät ohjaa analyysia. Aineiston hankinta on aineistolähtöisessä analyysissa vapaata suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöisessä analyysitavassa lähestytään aineistoa ilman ennakkoasetelmia tai määritelmiä. Yhteistoiminnan muodostumisen tutkimisessa ei hyödynnetty mitään valmista mallia tai teoriaa vaan analyysissa korostui aineisto ja sieltä esiin nousseet teemat.

Toinen tutkimuskysymys keskittyy siihen, minkälaisia merkityksiä opettajat liittävät opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaviin toimijoihin. Toimijoita on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu jonkin verran, joten tässä tutkimuksessa hyödynnetään näitä aiemmin saatuja löydöksiä toimijoista. Tässä tutkimuksessa ei käytetä suoraan mitään valmista teoriaa tai mallia, mutta teoriaa käytetään analyysin apuna siten, että opetussuunnitelmatyöhön

vaikuttavia toimijoita tarkastellaan aiempien tutkimusten mukaisesti. Opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavia useita eri toimijoita on tunnistettu aiemmissa tutkimuksissa (Meyer & Bushney 2008; Juuti ym. 2014; Barnett 2010; Matkovic ym. 2014), mutta tähän tutkimukseen valikoitiin sisäisiksi toimijoiksi opettajat, opiskelijat ja tiedekunta ulkoisten toimijoiden muodostuessa korkeakoulupolitiikasta ja työelämästä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 81–83) mukaan teorialähtöisessä analyysissä aineiston analyysi pohjautuu olemassa olevaan teoriaan tai malliin, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia apuna, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä hyödynnetään sisällönanalyysia. Se on menetelmä, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Käytetyn analyysimenetelmän tavoitteena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysilla kerätään aineisto järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysia voidaan kuvata tekstianalyysiksi, jonka tarkoituksena on etsiä tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–89.)

Sisällönanalyysin tavoitteena on rakentaa sellaisia malleja, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä muodossa ja joiden avulla tutkittava ilmiö voidaan käsitteellistää. Analyysin lopputuloksena muodostetaan tutkittavaa ilmiötä kuvaavia kategorioita, käsitteitä, käsitejärjestelmä, käsitekartta tai malli. Niiden avulla voidaan esittää käsitteet, niiden hierarkiat ja mahdolliset suhteet toisiinsa. (Elo & Kyngäs 2008, 108–109.) Sisällönanalyysin lopputuloksena oleva käsitteellistäminen vie siis tutkimustuloksia kuvailua pidemmälle, sillä sen avulla voidaan esittää käsitteet, niiden hierarkiat ja suhteet toisiinsa.

Seuraavaksi kuvataan tarkemmin tämän tutkimuksen analyysin etenemisen eri vaiheita.

3.4.2 Aineiston analyysin eteneminen

Aineiston analyysi alkoi aineiston puhtaaksikirjoittamisella ja litteroinnilla. Nauhoitus litteroitiin kokonaisuudessaan ja etnografiset muistiinpanot puhtaaksikirjoitettiin. Kumpaakin aineistoa käsiteltiin ominaan ja toisistaan erillään, sillä ne olivat sisällöltäänkin hyvin erilaisia. Etnografia keskittyi vuorovaikutukseen ja ihmisten havainnointiin, kun taas litteraation huomio oli puhtaasti verbaalisessa viestinnässä sisältäen osallistujien keskustelut eri toimijoista. Kaksi

erilaista aineistoa muodosti yhdessä rikkaan ja monipuolisen aineiston, ja ne täydensivät toinen toistaan.

Varsinainen aineiston analyysi alkoi kummankin aineiston redusoinnilla. Aineisto jaoteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti värikoodein ja alleviivaamalla aineistosta niitä asioita, jotka vastaavat kuhunkin tutkimuskysymykseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 91–94) erottavat aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä kolme eri vaihetta, josta ensimmäinen on aineiston pelkistäminen eli redusointi. Siinä aineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennainen pois. Käytännössä tämä voi olla aineiston tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi siten, että aineistosta etsitään tutkimustehtäviä kuvaavia ilmauksia.

Aiemmin kuvattiin, että tutkimuksen aineiston analyysi toteutetaan sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti. Valitut aineiston analyysimenetelmät mahdollistivat tutkimuskysymysten lopullisen muotoilun vasta aineistonhankinnan jälkeen. Tässä analyysin vaiheessa tutkimuskysymykset myös tarkentuivat lopulliseen muotoonsa. Redusoinnin yhteydessä alleviivattuja kohtia kirjattiin ylös ja hahmoteltiin niistä ajatuskarttaa. Aikaa vieneen pohdinnan jälkeen ajatuskartasta alkoi muodostua kategorioita ja käsitteitä.

Aineiston redusoinnin jälkeen koodattuja alkuperäisilmaisuja käytiin useaan otteeseen läpi ja etsittiin sekä samankaltaisia että erottavia tekijöitä. Tähän vaiheeseen sisältyi myös käsitteiden ryhmittelyä ja luokittelua. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 91–94) kuvaavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin toisen vaiheen olevan aineiston ryhmittely eli klusterointi. Siinä koodatut alkuperäisilmaisut käydään läpi, sekä etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Klusterointiin sisältyy myös käsitteiden ryhmittely ja luokittelu, jolla pyritään luomaan pohjaa kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkimuskohteesta. Luokittelusta muodostuu alaluokat, joita yhdistelemällä syntyy pääluokat, jotka nimetään aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaisesti. Lopuksi näistä rakentuu yhdistävä luokka, joka on suoraan yhteydessä tutkimustehtävään.

Viimeisessä vaiheessa luodaan teoreettisia käsitteitä eli abstrahoidaan aineisto, jossa erottuu tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Edellisen vaiheen eli klusteroinnin nähdään olevan osa tätä käsitteellistämisprosessia. Abstrahoinnissa alkuperäisaineiston käyttämistä kielellisistä ilmauksista edetään kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Tuomi &

Sarajärvi 2018, 91–94.) Aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa oli vuorossa abstrahointi, jossa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käyttämistä kielellisistä ilmauksista edettiin kohti teoreettisia käsityksiä ja johtopäätöksiä. Käsitteellistämisen prosessin lopputuloksena muodostui kategorioiden abstrahointi, joka sisältää ala- ja yläkategorian, sekä näistä rakentuvan yhdistävän kategorian (Elo & Kyngäs 2008). Näitä kategorioita käsitellään tarkemmin tulososiossa.

3.5 Tutkimuksen eettisyys

Ennen tutkimuksen varsinaisesta toteuttamista tutkijan tehtävänä oli pohtia sitä, miten eettisyys tulisi huomioida tutkimusta ennen, sen aikana ja sen jälkeen. Tutkimuksen eettisyys vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen, joten varmistamalla jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa eettisyyden toteutuminen, voi se parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 137) kuvaavat eettisyyden ja luotettavuuden kulkevan käsi kädessä. Tutkimuksen ollessa epäeettinen, ei se myöskään voi olla luotettava, mutta toisaalta eettinen kestävyys ei vielä tee tutkimuksesta luotettavaa.

Eettisyyttä on pyritty ottamaan huomioon tutkimuksessa antamalla tutkittaville etukäteen tutkimuskutsu (liite 1). Siinä on kuvattu tutkimuksen tarkoitus ja tavoite, sisältäen myös tiedon tutkimuksen nauhoittamisesta tutkimustarkoitusta varten. Kutsussa on kuvattu myös, missä roolissa tutkija toimii. Tutkittavat olivat siis tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja tutkimustilaisuuden nauhoittamisesta tutkimuskäyttöä varten.

Jo ennen tutkimuskutsun lähettämistä tutkittavien kanssa keskusteltiin vapaamuotoisesti tästä tutkimuksesta, joten he olivat jo tietoisia tutkimuksen tavoitteista saatuaan tutkimuskutsun sähköpostitse. Tutkimuskutsussa ei ollut erikseen mainintaa mahdollisuudesta kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, mutta kieltäytymiselle ei ollut estettä. Eräs opettaja kieltäytyikin tutkimukseen osallistumisesta aikatauluhaasteiden takia, joten viidestä kutsutusta opettajasta neljä opettajaa osallistui tutkimukseen.

Aineistonkeruun eli yhteiskehittämistilaisuuden alussa tutkija myös kertoi vielä uudestaan roolistaan, tilaisuuden nauhoituksesta sekä anonymiteetista, joka on varmistettu sillä, että tutkittavista ei käytetä heidän omia nimiään, vaan heihin viitataan keksityillä nimillä.

Tutkimuksen aikana tutkija ei johdatellut ryhmän toimintaa eikä antanut minkäänlaisia pelisääntöjä yhteistoiminnalle. Yhteiskehittämistilaisuuden tavoitteena oli virtausmallin täydentäminen, johon osallistujat saivat osallistua haluamallansa tavalla.

4 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksesta saatuja tuloksia. Varsinaisina tutkimusongelmina oli selvittää, miten opettajat rakensivat yhteistoimintaa yhteiskehittämistilaisuudessa sekä miten ulkoiset ja sisäiset toimijat vaikuttivat opetussuunnitelmatyöhön. Saatuja tuloksia käsitellään tutkimuskysymys kerrallaan siten, että tarkastelun aloittaa yhteistoiminnan rakentuminen, minkä jälkeen siirrytään tarkastelemaan opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia toimijoita.

Etnografisiin muistiinpanoihin viitataan EM-merkinnällä sulkeissa. Lainausmerkkejä sisennetyissä lainauksissa käytetään kuvaamaan kahden henkilön keskustelua, ja lainaukset ilman lainausmerkkejä sisennetyissä osioissa ilmaisevat yksittäisen henkilön puheenvuoroa.

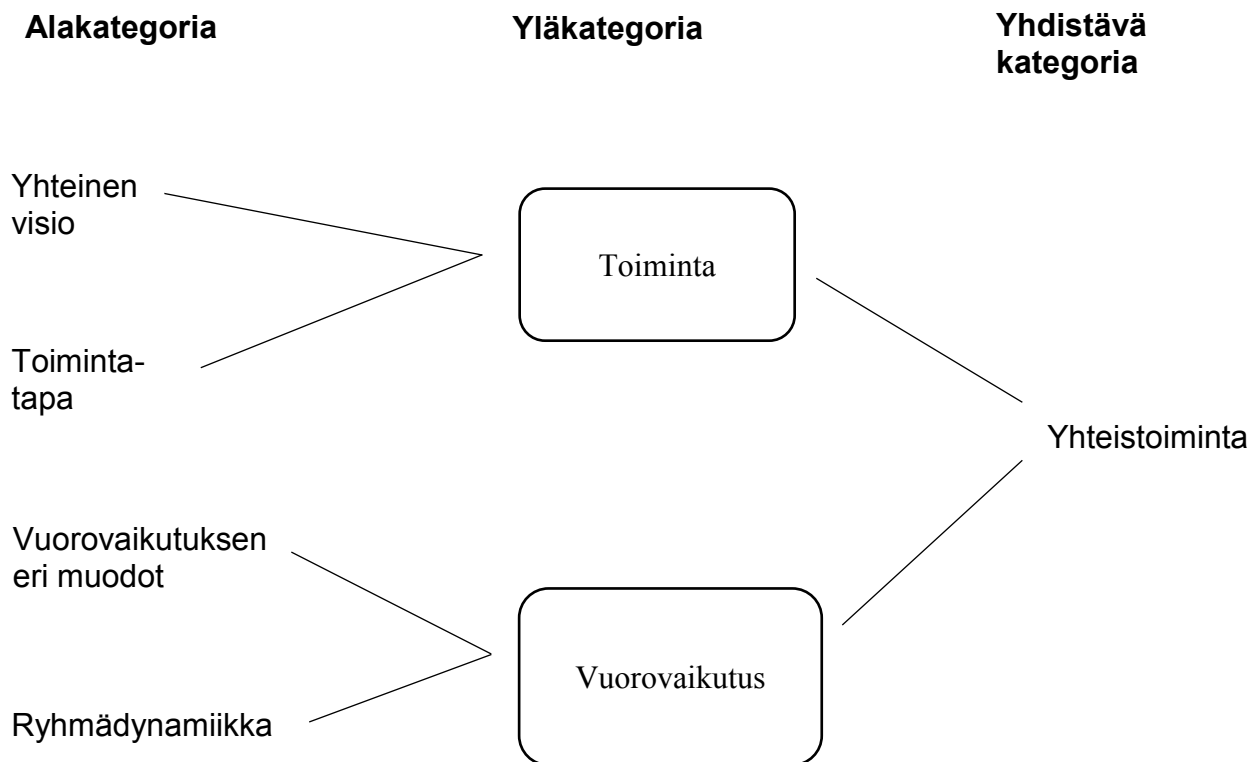
4.1 Yhteistoiminnan rakentuminen vuorovaikutuksen ja toiminnan yhteisvaikutuksessa

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli kiinnostunut siitä, miten osallistujat rakensivat yhteistoimintaa opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa. Tuloksissa käsitellään sitä, mitkä tekijät ohjaavat tätä yhteistoiminnan rakentumista opetussuunnitelman kehittämisen kontekstissa.

Osallistujien yhteistoiminta syntyi tilaisuudessa monen tekijän summana. Tutkimustulosten perusteella siihen vaikuttivat kaksi yläkategoriaa: toiminta ja vuorovaikutus. Nämä yläkategoriat jakautuivat vielä alakategorioihin, joita olivat yhteinen visio, toimintatapa, vuorovaikutuksen eri muodot ja ryhmädynamiikka

Tutkimuksen analyysissa hahmoteltiin aineiston perusteella ala- ja yläkategoriat, joista muodostettiin niitä yhdistävä kategoria. Aineiston perusteella yhteisestä visiosta ja toimintatavasta sekä vuorovaikutuksen eri muodoista ja ryhmän dynamiikasta muodostuivat omat alakategoriansa. Pääluokiksi eli yläkategorioiksi luotiin näistä kaksi erillistä tasoa, joiden

varaan yhteistoimintaa rakennettiin: toiminta ja vuorovaikutus. Toimintaan sisältyvät yhteinen visio ja toimintatapa, kun taas vuorovaikutuksen muodostavat vuorovaikutuksen eri muodot ja ryhmän dynamiikka. Pääluokkia yhdistäväksi kategoriaksi käsitettiin yhteistoiminta, joka muodostuu toiminnan ja vuorovaikutuksen yhteisvaikutuksesta.



KUVIO 4. Yhteistoiminnan rakentumisen kategoriat

Yllä olevassa kuviossa käsitteellistetään yhteistoiminnan rakentumisen analyysia. Tutkija on muodostanut kuvion aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella. Elo ja Kyngäs (2008) ovat myös hyödyntäneet tutkimuksessaan vastaavanlaista teoreettista jaottelua tutkittavan asian kategorisoinnin apuna.

Kuviossa 4 kuvataan, mistä elementeistä tilaisuudessa yhteistoiminta rakentui. Jokaisella elementillä oli keskeinen rooli yhteistoiminnan luomisessa. Seuraavaksi keskitytään tarkastelemaan näitä muodostettuja kategorioita tarkemmin.

4.1.1 Toiminta

Yhteistoiminta rakentui vahvasti yhteistyön kautta, jonka tavoitteena oli opetussuunnitelman kehittämistyö. Tilaisuutta ja vuorovaikutusta havainnoitaessa tutkijan oli helppo allekirjoittaa se väite, että osallistujille tämänkaltainen yhteistyö ei ole uutta vaan se on heille ominainen tapa toimia. Tämä ilmeni siitä, että työskentelyvaiheeseen päästiin nopeasti. Tutkijalle oli tiimissä työskentelyn kautta myös muodostunut havaintoja siitä, että osallistujat ovat ennenkin toimineet yhteistyössä toistensa kanssa. Tämä yhteiskehittämistilaisuus ei tehnyt poikkeusta vaan pääaineen tietoja, taitoja, asenteita ja rutiineja alkoi muodostua virtausmalliin. Yhteistoiminnallisessa opetussuunnitelmatyössä oli tunnistettavissa kaksi elementtiä: yhteinen visio ja toimintatapa, joita kuvataan seuraavaksi.

Yhteinen visio

Aineiston perusteella havaittiin, että osallistujilla oli vahva yhteinen visio siitä, kuinka opetussuunnitelmatyötä tulisi tehdä. Heille oli muodostunut selkeästi siitä myös rutiini toimia. Asiantuntijat eivät ottaneet paineita siitä, miten opetussuunnitelmatyötä pitäisi tehdä, vaan tekivät sitä niin kuin itse parhaaksi kokivat. Nämä käyvät ilmi myös seuraavista kommenteista:

”Tapio: Se on vaan yks tapa tehdä tätä. Meillä ei oo tähän valmista tapaa mallintaa tätä vielä.

Aaro: Mutta oikeesti voidaan edelleenkin tehdä tätä juuri kun me halutaan. Kyllä se valtikka on ihan oikeesti et mitä opetetaan on ihan opettajatasolla.”

Kaikki osallistujat eivät olleet tietoisia siitä, miten yliopistolla opetussuunnitelmatyötä on aiemmin tehty. Se ei edes ollut sellainen asia, josta välttämättä olisi haluttu saada tietoa. Nykyinen tapa on myös heille erittäin luonteva tapa tehdä opetussuunnitelmatyötä eikä sitä pidetty ihmeellisenä ja uutena asiana. Tämä ilmenee myös siinä, että eräs osallistuja ei edes voinut kuvitella, miten muuten opetussuunnitelmatyötä voisi edes tehdä.

”Tutkija: Miten sit aikasemmin on tehty tätä opetussuunnitelmatyötä?”

Tapio: En tiedä miten on tehty.

Aaro: Tää miten me tätä tehdään ei oo mitenkää uus ja ihmeellinen asia.

Tapio: Mä mietin et mitä ne muut lähestymistavat oikeen on ollu. En oikeen osaa kuvitella.”

Opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa luotiin myös yhteishenkeä. Yhteishengen lisäksi tilaisuudessa rakennettiin yhteistoimintaa myös yhteisen halun luomisen kautta. Yhteistoiminnan rakentumista kuvaa seuraava puheenvuoro, jossa tulee ilmi pohdinta siitä, että osallistujien pitäisi vielä arvioida virtausmallin eri elementtejä: ”Meidän täytyy siitä vielä keskustella että kuinka paljon projektion piirtäminen on tietoa, taitoa vai onks se rutiini.” (Aaro).

Yhteistoiminta ilmentyi yhteisen halun ja yhteisten merkitysten lisäksi yhteisten tavoitteiden avulla. Niillä kuvattiin niin yksittäisiä pienempiä asioita kuin pyrittiin muodostamaan laajempaakin kuvaa. Yhteisen tavoitteen luomista kuvaa seuraava kommentti, jossa peräänkuulutetaan yhteisen tavoitteen luomista: ”Sitte me halutaan et siitä syntyy asenne.” (Aaro).

Yhteistoimintaa pyrittiin rakentamaan myös luomalla yhdessä merkitystä siitä, mitkä asiat ovat tärkeitä tälle yhteisölle. Näitä yhteisiä merkityksiä kuvailtiin myös sanallisesti tilaisuuden aikana useampaan kertaan. Osallistujat viittasivat toisiinsa usein me-sanalla, joka voi viestiä yhteisestä halusta, tavoitteista tai merkityksestä: ”Ja tää on ilmeisen tärkeä osa opetusta koska me käytetään tähän opettamiseen näin paljon vaivaa.” (Aaro).

Kehittämistilaisuuden lopuksi kuvattiin vielä sitä, mitä sen aikana on tehty. Tällä tavoin osallistujille pyrittiin kuvaamaan, onko tilaisuuden tavoitteisiin päästy. Se toimi myös eräänlaisena yhteenvetona siitä, mitä asioita on saatu käsiteltyä tilaisuuden aikana: ”Me ollaan yritetty määrittää mikä toi elementti on.” (Aaro).

Opetussuunnitelman kehittämisessä pieniä konflikteja aiheutti se, kun osallistujat olivat eri mielisiä siitä, pitäisikö virtausmallin kehittämisessä siirtyä jo seuraavaan vaiheeseen. Tämä saattaa viitata myös siihen, mitä osallistujat pitivät itse tärkeinä asioina: ”Sä koitit nyt karata tästä asiasta.” (Aaro) ja ”Äläs nyt vielä hätäile kun mä koitan tunnistaa mitä muita asenteita tulis olla.” (Tapio).

Toimintatapa

Opettajilla oli selkeästi ennakkokäsitykset siitä, missä roolissa he toimivat tilaisuuden aikana. Osallistujat eivät toimineet yksittäisen roolin puitteissa vaan heillä esiintyi erilaisia rooleja tilaisuuden aikana. Sen sijaan ohjaajan rooli muuttui heti tilaisuuden alussa. Tilaisuuden alussa hänen esitellessä työn tavoitteet ja sen, että hän tulisi piirtämään virtausmallin, toimintatapoja ja rutiineja kuvaa seuraava aineistoesimerkki:

Sakari kysyy Ellalta kuinka kauan menee siihen että häneltä viedään tussit pois. Kaikki naurahtavat. Tätä seuraa pieni hiljainen hetki, jonka jälkeen Ella toteaa tämän olevan ihan ok, kunhan saadaan piirrettyä virtausmalli tämän tilaisuuden aikana. (EM)

Siinä naurahtamisen voidaan ajatella olevan tietynlainen tapa osoittaa olevan samaa mieltä, varsinkin kun kaikki osallistujat reagoivat samalla tavalla. Naurahtamista voidaan käyttää myös eräänä huumorin keinona ja tilanteen keventämisenä. Siitä käy myös ilmi se, että ohjaajalle roolin muutos kuitenkin sopii ja hän on sen asian suhteen yhteistyökykyinen. Ellan oli tarkoitus piirtää mallia, mutta hän totesi jo alussa, että hänelle sopii myös se, jos joku muu toimii piirtäjänä, kun tilaisuuden tavoite vaan tulee täytetyksi.

Pian tilaisuuden alettua osallistujat pääsivät työstämään jo virtausmallia. Heille ei tuntunut tuottavan ongelmaa tällainen kehittämistoiminnan työmuoto. Yhteisölle oli muodostunut selvästi rutiineja yhdessä tekemiseen. Rutiineiksi olivat muodostuneet myös tiedostetut roolit, joissa he toimivat. Tilaisuuden lopuksi eräs osallistuja kokosi vielä yhteenvetona sen, mitä tutkijakin havaitsi tilaisuuden aikana:

Aaro: Ehkä tavallaan mikä näkyy kun kattoo sivusta tätä toimintaa et tällä porukalla on tehty näitä hommia jo paljon ja yrityksissä tehty näitä hommia. Kun me tehdään tän tyylistä kehitystyötä niin aika vahvoja rutiineita miten me tätä tehdään ja tänäänkin näkyny erittäin hyvin. Yks pallonavaaja joka on miettiny asian etukäteen ja me ei tulla koskaa tyhjällä paperilla paikalle. Se kehittämistoiminta on et kun saadaa raamit kuntoon ja keskustellaan mitä on kehitelty ja miten puhutaan et yks lähtee enemmän tai vähemmän fasilitaattoriksi niin miten paljon se kyselee ja rakentaa sitä mallia sillä tavalla. Sitten mallinteossa yritetään täydellisyyteen ja jokaiseen on löydettävä jotain. Tää ei oo ihan spontaani vaan tää on rutiini.

Osallistujien ennalta tiedostetut roolit ja työtavat saattoivat vaikuttaa nopeaan työskentelyvaiheeseen siirtymiseen, sillä he olivat toisilleen tuttuja ja olivat työskennelleet

aiemminkin vastaavalla tavalla. Toimintatavoille oli luontaista myös se, että tiedostettujen rutiinien ja roolien lisäksi heillä oli myös vahvat mielipiteet ja näkemykset. Edellisen kommentin jälkeen toinen osallistuja kokosi vielä ajatukset siitä, että jokaisella henkilöllä on omat näkemykset asioista:

Tapio: Ja saattaa vaikuttaa siltä et meillä on suurinpiirtein sama ymmärrys mut se ei tietysti pidä paikkaansa vaan jokaisella on omat käsitykset ja sit (...) jotka sitä opettaa niin he kattoo omat didaktiset keinonsa joita käyttää.

Tapio: Tää ei oo ihan spontaania vaan tää on rutiini.

4.1.2 Vuorovaikutus

Tilaisuudessa vuorovaikutusta havainnoitaessa huomattiin melko nopeasti, että tutkittavalle työyhteisölle oli muodostunut aivan omanlaisensa tapa kommunikoida ja toimia ryhmässä. Osallistujat olivat tasavertaisessa asemassa, sillä tilaisuus oli vapaamuotoinen ja keskustelunomainen. Osallistujat olivat toisilleen tuttuja. Tilaisuuden ollessa vapaamuotoinen, osallistujat esittivätkin omia ideoitaan ja näkemyksiään vapaasti. Tilaisuuteen osallistuneet henkilöt eivät kuitenkaan olleet tasa-arvoisessa asemassa, sillä paikalla oli pidempään opetustyötä tehneitä henkilöitä, jotka olivat myös enemmän äänessä. Tasavertaisuuden ja tasa-arvoisuuden välillä on selkeä ero. Tasavertaisuudella viitataan tässä siihen, että heillä oli oikeus osallistua tilaisuuteen, kun taas sillä, että osallistujat eivät olleet tasa-arvoisia, tarkoitetaan sitä, että osalla heistä oli pidempi opetuskokemus eivätkä he olleet hierarkiselta tasolta samassa asemassa.

Seuraavaksi esitellään tuloksia siitä, miten vuorovaikutuksen kautta osallistujat rakensivat yhteistoimintaa yhteiskehittämistilaisuudessa. Vuorovaikutus oli monimuotoista ja sen rakentumiseen vaikutti vahvasti ryhmälle jo aiemmin muodostunut dynamiikka. Vuorovaikutuksella oli tilaisuudessa erilaisia muotoja, joihin keskitytään ensimmäiseksi. Vuorovaikutuksen eri muotojen tarkastelun yhteydessä kuvataan myös sitä, minkälainen rooli ohjaajalla oli vuorovaikutuksen ohjaamisessa ja rakentumisessa. Tämän jälkeen siirrytään käsittelemään ryhmän dynamiikkaa, joka vaikutti paljolti siihen, miksi ryhmä toimi yhteiskehittämistilaisuudessa juuri näin.

Vuorovaikutuksen eri muodot

Vuorovaikutusta ilmeni yhteiskehittämistilaisuudessa varsin monella tavalla. Vuorovaikutusta havainnoitaessa huomio kiinnittyi välittömästi siihen, että kaikki osallistujat eivät olleet äänessä yhtä paljon, mutta he saattoivat pohdiskella hiljaiseen ääneen, kun taas toisille tuntui olevan luonnollisempaa olla äänessä enemmän. Oma osallistumista tuotiin esiin myös hyvin eri tavoin. Vähemmän äänessä olevat esittivät runsaasti tarkentavia kysymyksiä. Niillä varmistettiin se, että asiat ymmärrettiin samalla tavalla. Se kuitenkin pakotti myös vastaajan avaamaan omaa ajatteluaan ja näkemyksiään. Tarkentavien kysymysten kohdalla käytettiin seuraavia ilmauksia: ”Eikö vaan?” (Aaro) ja ”Tässähän on tätä mitä me kaiketi ollaan tekemässä eikö vaan?” (Aaro).

Vaikka toiset osallistujat olivat enemmän äänessä, muita henkilöitä pyrittiin ottamaan tilaisuudessa kyllä huomioon, josta kertoo seuraava kommentti tilaisuuden aikana: ”Markus oli sitä mieltä että se on mikä? Asenne.” (Tapio.) Muiden huomioon ottamista ei kuitenkaan esiintynyt kuin muutaman kerran. Näitä lukuun ottamatta tilaisuuden vuorovaikutuksessa esiintyi suurimmaksi osaksi dialogia, jota kuvataan seuraavaksi tarkemmin.

Tilaisuuteen osallistuneista opettajista kaksi henkilöä olivat eniten äänessä ja he myös toteuttivat virtausmallin piirtämisen. Osallistujien vuorovaikutus koostui enimmäkseen näiden kahden henkilön vuoropuhelusta. He myös kävivät keskenään väittelyjä, joihin muut eivät osallistuneet. Näiden kahden henkilön vuorovaikutus sulki muita henkilöitä ulkopuolelle, kun he osoittivat kysymyksiä pelkästään toisillensa eikä koko yhteisölle.

He eivät tällöin olettaneet muiden osallistujien vastaavan näihin kysymyksiin eivätkä muut osallistujat reagoineetkaan tällöin. Seuraavista esimerkeistä ilmenee kahden henkilön dialogi, jossa kysymykset kohdistetaan suoraan tietylle henkilölle: ”Onks Tapio tää viimeinen asia asenne vai rutiini?” (Aaro) ja ”Aaro tulee Tapion eteen esittämään kysymyksiä.” (EM).

Dialogisuuden lisäksi oli havaittavissa tietyissä kohdissa myös monologisuutta. Tämä ilmeni silloin, kun osallistuja täydensi virtausmallia ja hiljaiseen ääneen saattoi pohtia virtausmallin elementtejä. Tällöin hän ikään kuin keskusteli itsensä kanssa eikä välttämättä edes odottanutkaan muilta vastausta, sillä hän ei osoittanut kysymystään muille. Monologisuutta kuvaavat seuraavat pohdinnat:

Aaro pohtii rutiineja. Hän kysyy mitä muuta me halutaan rutiiniksi. Hän vastaa kuitenkin itse, että tuoteintention hahmottamistaidot. (EM.)

Aaro: Asenteissa me ollaan opettamassa niille täysin uus asenne. Mitäs mä kirjottaisin. Kehittyneempi asenne.

Näissä monologiaa kuvaavissa pätkissä korostuu se, että Aaro ei osoita kysymystään kenellekään eikä edes odota saavansa vastausta siihen. Monologisuutta esiintyi erityisesti niillä kahdella osallistujalla, jotka piirsivät virtausmallia vuorotellen. Yksinpuhelua ilmenikin erityisesti virtausmallin täydentämisen yhteydessä.

Tilaisuudessa esiintyi runsaasti mielipiteiden esittämistä. Vaikka edellä kuvattiin, että kaksi osallistujaa oli eniten äänessä, esitti kuitenkin jokainen osallistuja mielipiteitä tilaisuuden aikana. Mielipiteitä esitellessä korostuivat ”mun mielestä” -ilmaukset: ”Ja mun mielestä siinä (edellisessä virtausmallissa) oli se pulma että se oli liian kurssipainotteinen.” (Tapio).

Esimerkissä Tapio kuvaa omaa näkemystään siitä, että hänen mielestään edellisen virtausmallin ongelma oli liiallinen kurssipainotus. Hän ei esitä kommentissaan edes kysymystä tai varsinaisesti odota kenenkään kommentoivan tätä mitenkään. Mielipiteitä esittämällä tuotiin omat näkemykset julkisiksi.

Monologisuuden ja dialogisuuden lisäksi vuorovaikutuksen rakentumiseen vaikutti myös se, että puheenvuoroja keskeytettiin myös herkästi. Puheenvuoroja keskeyttämällä alkuperäisen keskustelijan kommentti jäi helposti piiloon eikä hän saanut asiaansa keskusteltavaksi, ellei huolehtinut siitä, että häntä kuunnellaan. ”Markus on kysymässä jotain tarkentavaa kysymystä, hänet keskeytetään. Juttu jatkuu muulla asialla.” (EM.)

Yhteiskehittämistilaisuuden aikana kukin osallistuja esitti omia mielipiteitään, joihin ei läheskään aina reagoitu. Mielipiteitä esitettiin monin paikoin myös väittelyiden, ristiriitojen ja konfliktien kautta. Kun henkilö kyseenalaisti toisen henkilön näkemystä tai mielipidettä, pakotti hän myös samalla toisen henkilön perustelemaan omia näkemyksiään. Kyseenalaistamalla osallistujien oli myös otettava muita huomioon, kun heidän täytyi huomioida toisten mielipiteet. Heidän piti argumentoida omia näkemyksiään ja samalla myös jäsentää ja avata omaa ajatteluaan. Kyseenalaistaminen ilmenee seuraavasta kommentista:

”Miks sä sanot et sillä ei oo merkitystä?” (Tapio). Tällöin Tapio pyysi toista osallistujaa perustelemaan, miksi tämän mielestä jollakin asialla ei olisi merkitystä.

Kyseenalaistusta ilmeni erityisen paljon kahden osallistujan kesken. Aineistoa tarkastellessa ilmeni kuitenkin, että jokainen osallistuja kyseenalaisti vähintään kerran toisen osallistujan näkemystä. Mitään suurta konfliktia ei kuitenkaan jatkuvasta kyseenalaistuksesta tai kritisoinnista syntynyt ja kritisointien käsittelyn jälkeen päästiin etenemään seuraavaan asiaan.

Kyseenalaistamiseen sisältyi myös usein haastamista. Osallistujat haastoivat toisiaan toisin ajatteluun tai näkemystensä argumentointiin. Tällöin haastettiin pohtimaan syvällisemmin asiaa. Pohdinnassa ei tyydytty helpoimpaan ratkaisuun, vaan haastettiin syvällisempään ajatteluun, mikä ilmenee seuraavasta kysymyksestä: ”Eli millä kurssilla me annetaan tiedot näistä eli me esitetään nää menetelmät?” (Aaro).

Vuorovaikutuksen rakentumisessa käytetyllä kielellä ja ilmauksilla oli merkittävä rooli. Muutamassa kohdassa ilmeni, että osallistujat eivät ymmärtäneet kaikkia käytettyjä termejä. Tällaisissa tapauksissa osallistuja kysyi rohkeasti, mitä termillä tarkoitetaan, kuten: ”Mikä opiskelijan käyttöteoria? Mitäs se tarkoittaa?” (Markus)

Vaikka edellä kuvattiin, että tilaisuudessa ilmeni runsasta kyseenalaistusta ja kritisointia, tuettiin siellä myös toisten ideoita. Kommentoimalla tuettiin ideoita sen lisäksi, että siinä esitettiin omia mielipiteitä. Mielipiteitä tuettiin yleensä ilmeillä ja eleillä, mutta seuraavassa esimerkissä annettiin sanallista tukea idealle: ”Toi mitä Aaro sano niin oli hyvä” (Markus).

Vuorovaikutuksen kannalta tilaisuuden ohjaajalla oli myös merkittävä rooli yhteistoiminnan rakentumisessa. Hän viritti ajattelua ja ideointia sekä pystyi myös auttamaan muita osallistujia hankalan paikan tullen, kuten seuraavasta käy ilmi: ”Voiko olla luova asenne kun tossa on et aina on ratkaisu ja niitä on useita ni voiks se olla myös sellanen luova asenne tavallaan?” (Ella). Tämän jälkeen osallistujat myöntivät sille, että luova asenne on juuri sitä.

Ohjaajalla oli myös tärkeä rooli siksi, että hän vei tilaisuutta eteenpäin. Hänen yhtenä tehtävänä oli myös järjestää tilaisuus yhdessä tutkijan kanssa sekä pitää huolta siitä, että tilaisuus etenee asetetun aikataulun puitteissa. Ohjaaja pystyi myös herättämään ja

ohjaamaan keskustelua sekä osallistamaan muita: ”Oletteko muut samaa mieltä ja mistä se voisi sit johtua?” (Ella).

Ohjaajana toimi henkilö, joka oli tullut organisaation ulkopuolelta ja oli työskennellyt tiimissä vasta vähän aikaa. Hänellä ei ollut kokemusta alalta eikä opetussuunnitelmatyöstä, joten hän pakotti välillä muut argumentointiin ja omin sanoin asian esittämiseen, jotta kaikki ymmärtäisivät asiat samalla tavalla.

Ohjaaja kuvasi myös verbaalisesti onnistumisia ja tunnisti hyviä asioita. Tällöin osallistujat saivat palautetta onnistuneesta työstä: ”Tästä alkaa löytymään niitä yhtymäkohtia tässä.” (Ella) ja ”Eli teillä on vahvasti mielessä tää työelämäkytkös?” (Ella).

Ryhmädynamiikka

Vuorovaikutusta kuvattiin edellä tunnistamalla siitä yhteiskehittämistilaisuudessa ilmenneitä erilaisia vuorovaikutuksen muotoja, mutta tutkijan huomio kiinnittyi myös herkästi siihen, minkälainen ryhmädynamiikka yhteiskehittämistilaisuudessa vallitsi. Ryhmädynamiikan näkökulmasta oman osallistumisen erilaisilla esiintuomisen tavoilla voidaan viestiä sitä, minkälainen dynamiikka ryhmällä on ja minkälaisia eri rooleja osallistujilla on. Kuten edellä kuvattiin, osa osallistujista kommentoi vähemmän, mutta sen sijaan saattoi pohdiskella hiljaiseen ääneen. He myös kysyivät herkästi tarkentavia kysymyksiä tai tiedustelivat, mitä vierailta termeillä tarkoitettiin. He eivät aristelleet näiden kysymysten esittämisessä, sillä ryhmälle oli muodostunut jo jokseenkin vakiintunut tapa toimia. Sitä kuvaa myös se, että ryhmä pääsi työstämään varsinaista tehtävää hyvin nopeasti yhteiskehittämistilaisuuden alettua. Osallistumista voitiin tuoda esiin eri tavoilla myös ryhmän oman dynamiikan takia, sillä ryhmä oli tottunut muutenkin työskentelemään vastaavanlaisilla tavoilla.

Myös toisenlaista ryhmädynamiikkaa oli havaittavissa yhteiskehittämistilaisuudessa, jossa ilmeni runsaasti dialogeja, monologeja, mielipiteiden esittämistä ja puheenvuorojen keskeyttämistä. Dialogissa kahden osallistujan keskinäisessä vuoropuhelussa muille ei annettu mahdollisuutta osallistua keskusteluun, vaikka heillä olisikin ollut sanottavaa. Monologissa sen sijaan kysymystä tai kommenttia ei osoiteta varsinaisesti kenellekään, vaan se on itsenäinen vuorovaikutuksen tapa. Kummassakin näissä vuorovaikutuksen tavoissa

viestittiin ryhmän ja osallistujien välisestä dynamiikasta, sillä sekä monologi että dialogi kuvasivat sitä, että tälle ryhmälle oli ominaista toimia myös hyödyntäen näitä vuorovaikutuksen hallinnan keinoja.

Vuorovaikutusta hallittiin myös esittämällä omia mielipiteitä sekä keskeyttämällä puheenvuoroja, sillä keskustelu pysähtyi hetkeksi myös silloin, kun omia mielipiteitä tuotiin esiin. Oman mielipiteen esiin tuominen ei aina edes aiheuttanut keskustelua eikä siihen välttämättä reagoitukaan millään tavalla. Sekä omat mielipiteet että puheen keskeytys täydensivät ryhmän moninaista dynamiikkaa.

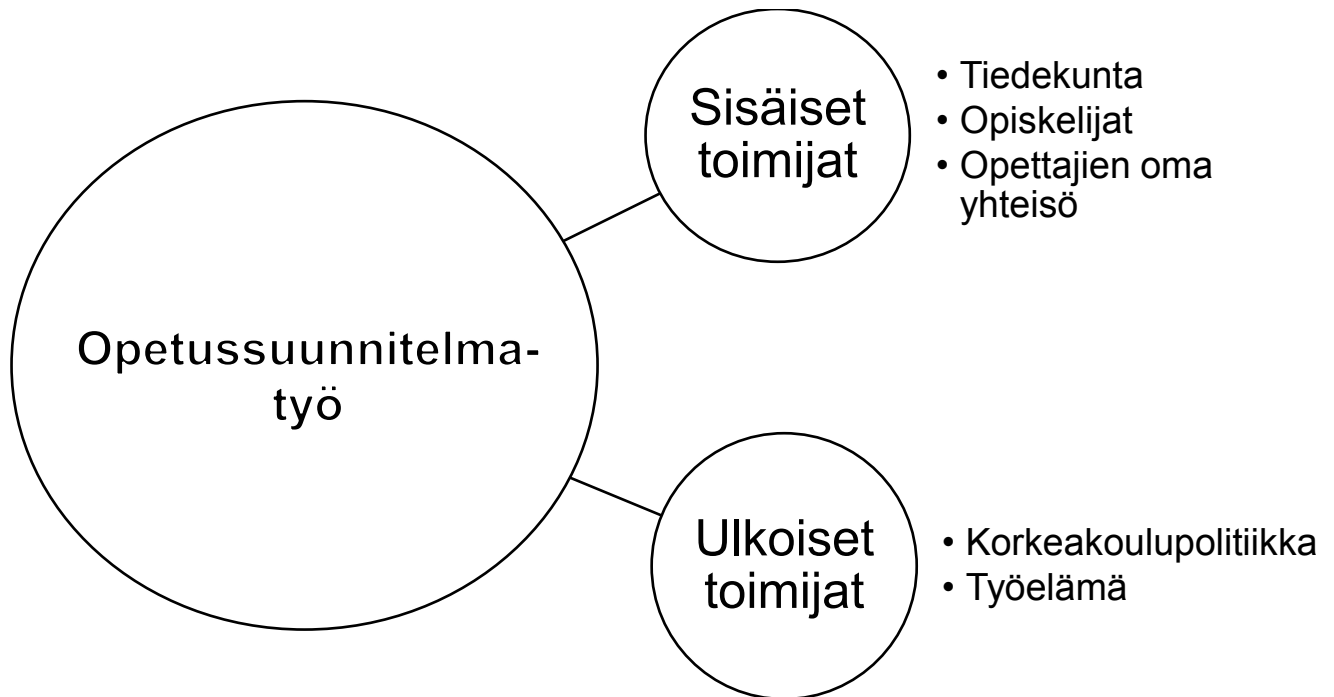
Moninaisen vuorovaikutuksen lisäksi myös ryhmän dynamiikka oli hyvin monipuolista. Toisaalta ryhmä toimi hyvin avoimesti, mutta havaittavissa oli myös kahden osallistujan vuorovaikutuksen hyödyntämistä ryhmän dynamiikan hallitsemisessa ja muovaamisessa.

4.2 Opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat toimijat

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää sitä, minkälaisia merkityksiä opettajat liittivät opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaviin toimijoihin opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa. Opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaviksi toimijoiksi valittiin yhteensä viisi eri toimijaa: tiedekunta, opiskelijat, opettajat, korkeakoulupolitiikka ja työelämä. Näitä toimijoita tarkasteltiin litteroidun aineiston mukaan jakamalla ne sisäisiin ja ulkoisiin toimijoihin. Sisäisillä toimijoilla viitataan tässä sellaisiin asioihin, jotka tulevat koulutusorganisaation sisältä. Ulkoiset toimijat tarkoittavat sen sijaan organisaation ulkopuolelta tulevia asioita.

Osa näistä toimijoista koettiin rajoitteina, kun taas osa nähtiin melko neutraaleina. Sisäiset toimijat koostuivat tiedekunnasta, opiskelijoista ja opettajien omasta yhteisöstä. Näistä tiedekunta nousi keskustelussa useimmiten esille ja se myös nähtiin eniten rajoittavana toimijana opetussuunnitelmatyölle. Se koettiin hyvin ulkopuolisena ja vaan ehtoja sanelevana elimenä. Opiskelijat aiheuttivat haasteita opetussuunnitelmatyölle heidän tullessa hyvin erilaisista taustoista. Heillä on myös asenteita, joiden muokkaaminen vie varsinaiselta opetustyöltä aikaa. Opettajien omalla yhteisöllä ja toimintatavoilla oli myös merkittävä rooli opetussuunnitelmatyön luonteeseen. Tutkittavilla oli vahva oma tapa tehdä

opetussuunnitelmatyötä ja heidän toimintatavoillaan oli suuri merkitys siihen, että yhdessä työskentely oli sujuvaa.



KUVIO 5. Tutkimuksessa tarkasteltavat opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset toimijat

Kuviossa 5 kuvataan opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat toimijat jakamalla ne sisäisiin ja ulkoisiin toimijoihin. Kuvion ytimessä on toiminnan tavoite eli opetussuunnitelmatyö. Se jakautuu siihen vaikuttaviin sisäisiin toimijoihin eli tiedekuntaan, opiskelijoihin ja opettajien omaan yhteisöön. Ulkoiset toimijat muodostuvat korkeakoulupolitiikasta ja työelämästä.

Seuraavaksi tarkastellaan aineiston perusteella tarkemmin näitä sisäisiä ja ulkoisia toimijoita. Aineistolainaukset havainnollistavat sitä, miten nämä toimijat vaikuttavat opetussuunnitelman muodostumiseen ja sen kehitystyöhön. Niistä ilmenee myös, miten ja millä sävyllä opettajat puhuvat näistä toimijoista.

4.2.1 Sisäiset toimijat

Opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavista sisäisistä toimijoista tarkastellaan tiedekuntaa, opettajien omaa yhteisöä sekä opiskelijoita. Opiskelijoita ja tiedekuntaa voisi tarkastella myös ulkoisina toimijoina, mutta ne on päätetty luokitella tässä yhteydessä sisäisiksi toimijoiksi, sillä tässä sisäisillä toimijoilla tarkoitetaan kaikkia niitä toimijoita, jotka toimivat koulutusorganisaation sisällä.

Tiedekunta

Tiedekunta ja korkeakouluorganisaatio nousivat sisäisistä toimijoista useimmiten esille keskusteluissa. Niiden koettiin määrittävän ulkopuolelta ja sanelevan ehdot, joita tulee noudattaa. Korkeakoulun hallinnollisten elimien koettiin rajoittavan opetussuunnitelmatyötä. Opetussuunnitelman sisältöihin tiedekunta ei ota kantaa, mutta sen nähtiin toimivan erityisesti opetussuunnitelmatyötä rajoittavana toimijana: ”Osaamistavoitteet tulevat suoraan pääaineosaamissisältökuvauksesta, joka on mennyt sinne johonki persuttiin tai muuhun suttiiin.” (Tapio). Tällä kuvataan myös sitä, että opettajille ei ole välttämättä selkeää tietämystä opetussuunnitelmaprosessiin liittyvistä hallinnollisista asioista.

Kaikki osallistujat eivät olleet edes tietoisia tiedekunnan asettamista uusista määräyksistä, vaan opettajan vastuulla on itse ottaa niistä selvää, mikä ilmenee seuraavasta kommentista:

Markus: Täällä (uuden yliopiston arviointiohjeessa) lukee et opintosuoritusten arviointiperusteet perustuu opetussuunnitelmassa ja opetustarjonnassa määriteltuihin osaamistavoitteisiin. Se on aika haastava tempu laittaa ne kun osaamistavoitteet joo onnistuu mut se et vielä arviointiperusteet pitäis löytyä niinku kolmeks vuodeks.

Tiedekunnan lisäksi organisaatiossa haasteeksi koettiin opetusresurssit. Opetettavista asioista on myös vastuussa koulun hallinto. Nämä ylemmältä portaalta tulevat määräykset koetaan hierarkkisiksi, mikä ilmenee myös seuraavasta:

Aaro: Koulutetaan niitäkin mitä ei haluta kouluttaa mut se johtuu siitä et meidän koulussa on tietyt prosessit jotka vaan kuuluu siihen että näin vähän opettajia ja näin paljon oppilaita.

Tiedekunnalla on hallitseva rooli myös opetussuunnitelmatyössä, vaikka se ei otakaan sisällöllisesti juuri kantaa opetussuunnitelman sisältöihin. Osallistujilla ei ollut selkeää kuvaa

siitä, minkälainen opetussuunnitelmaprosessi omassa koulutusorganisaatiossa on. Se nähtiin myös melko etäisenä toimijana juuri siksi, että sillä on ennen kaikkea vain hallinnollinen ja hierarkkinen rooli opetussuunnitelmatyössä.

Opiskelijat

Opiskelijat koettiin myös merkittävänä vaikuttavana toimijana opetussuunnitelmatyössä. Heillä koettiin olevan heikot pohjatiedot tullessaan opiskelemaan tuotekehitystä. Tämä pitää puolestaan ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. Mikäli uudella vuosikurssilla on aiempaa vuosikurssia heikommat lähtötaidot, täytyy perusasioiden opettamiseen varata enemmän aikaa, jolloin luonnollisesti jää vähemmän aikaa varsinaisen osaamistavoitteiden mukaiseen opetukseen.

Osallistujat kuvasivat myös opiskelijoilla olevan tiettyjä asenteita ja uskomuksia tullessaan opiskelemaan tuotekehitystä. Myöhemmin kuvattiin myös sitä, että yliopiston opettama asenne on ristiriidassa opiskelijoiden asenteeseen, mikä puolestaan pitää ottaa huomioon opetussuunnitelmatyössä. Opiskelijoiden asenteita kuvattiin seuraavasti: ”Alussa on uskomus siitä, että he eivät ole luovia.” (Tapio) ja ”Sellanen asenne et jokaseen kysymykseen on vaan yks oikee vastaus.” (Tapio).

Opiskelijoiden asenteet liittyivät opettajien mielestä myös opintojen arviointiin sekä opiskelutapaan. Opiskelijat ovat toisen asteen opinnoissa tottuneet esimerkiksi siihen, että he saavat kiitettäviä arvosanoja, mutta korkeakoulussa se ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita erinomaista arvosanaa: ”Tulee sellasia jotka tulee et on pelkkiä kymppejä ja täällä ei saakaan pelkkiä vitosia” (Markus) ja ”Vahva uskomus tästä et niillä on sellanen asenne et ne on täällä suorittamassa” (Tapio).

Opiskelijat tulevat monista erilaisista taustoista, jolloin se aiheuttaa opettajien mielestä haasteita opetussuunnitelmatyöhön. Opiskelija-aineksen kuvattiin olevan myös hyvin vaihtelevaa. Mikäli opiskelijoilla on kovin erilaiset lähtötiedot ja -taidot, asettaa se haasteita opetussuunnitelmatyölle jo senkin takia, että yksittäisten osaamistavoitteiden asettamisessa tulisi nämä eri tasoiset opiskelijat ottaa huomioon.

Opettajien näkemyksistä opiskelijoiden asenteista ja taustoista oltiin yksimielisiä. Opiskelijoista keskusteltiin eräänlaisena haasteena, kun vaihteleva opiskelija-aines tulisi ottaa huomioon opetussuunnitelmatyössä. Erityisesti opiskelijoiden erilaiset lähtötiedot ja -taidot näyttäytyivät keskeisinä opetuksen suunnitteluun vaikuttavina tekijöinä.

Opettajien oma työyhteisö

Yhteisön omat toimintatavat ohjasivat vahvasti opetussuunnitelmatyötä sen kehittämistilaisuudessa. Kuten aiemmin todettiin, osallistujilla oli selkeästi oma tapa tehdä opetussuunnitelmatyötä. Tämä heijastuu siinä, että he kehittivät aiemmin suunnittelemaansa virtausmallia, jotta se tarkastelisi kurssien sijaan laajempia osaamistavoitteita. Tuotekehityksen opettajina he ovat tottuneet yhteiskehittämisen kaltaiseen toimintatapaan.

Omia yhteisön toimintatapoja heijastaa myös heikkojen osa-alueiden tunnistaminen. Tunnistamalla heikkoja tai vähemmän hyödynnettyjä osa-alueita opetuksessa he voivat keskittyä niiden parantamiseen.

Tapio: Tekstin tuottamiskykyä ei synny. Yks pulma on se et nää ei oo ortogonaalisia eli nää menee osittain päällekkäin. Mitä taitoja tieteen tekijällä on mitä tuotekehittäjällä on paljon samaa mut vähän eri juttujakin.

Tapio: Sehän on kyl totta et tunnetaitoja ei silleen erikseen opeteta. Vielä viime vuonna me ei ees puhuttu et tunnetaitoja pitäis opettaa.

Opettajien toimintatavoilla oli suuri merkitys siihen, että yhdessä työskentely oli sujuvaa. Tälle yhteisölle tämä oli luontainen tapa tehdä opetussuunnitelmatyötä. Tiettyä toimintatapaa ei lyöty lukkoon vaan erilaisille ehdotuksille oltiin avoimia:

"Markus: Ei tähän sit ois istunu ne Bloomin tasot?"

Tapio: Nii emmä oo niitä ees funtsinu vielä. Varmaan kurssitoteutuksissa sitte näkyy et millä kurssilla riittää et ymmärtää."

He myös tunnistivat ja tiedostivat omat toimintatavat ja roolit, mikä ilmenee myös jo aiemmin esitetystä kommentista:

Tapio: Ja saattaa vaikuttaa siltä et meillä on suurinpiirtein sama ymmärrys mut se ei tietysti pidä paikkaansa vaan jokaisella on omat käsitykset.

Edellä kuvattujen aineistoesimerkkien perusteella voidaan todeta, että opettajan omalla työyhteisöllä on vaikutusta opetussuunnitelmatyölle. He kokevat tämän työskentelytavan varsin luontaiseksi tavaksi toimia. Virtausmallissakin hyödynnetty yhdessä kehittäminen on heille luontainen tapa toimia, joten se ei työskentelymuotona itsessään tuottanut haasteita.

4.2.2 Ulkoiset toimijat

Ulkoiset toimijat tarkoittavat tässä yhteydessä korkeakoulun ulkopuolelta tulevia toimijoita, joita tässä yhteydessä tarkastellaan työelämän ja korkeakoulupolitiikan tasolla. Ulkoisiin toimijoihin viitattiin myös usein keskustelun aikana.

Työelämä

Työelämää viitattiin keskusteluissa useaan otteeseen. Virtausmallin kehittämistilaisuudessa osaamistavoitteissa korostui roolinvaihtokyky. Opiskelijoilla nähtiin olevan monenlaisia rooleja opintojensa aikana. Roolinvaihtokyky nousikin erääksi merkittäväksi teemaksi, ja sitä perusteltiin sillä, että työelämässäkin tarvitaan kykyä erilaisiin rooleihin ja niiden vaihtamiseen. Työelämästä oli siis tässä yhteydessä otettu mallia osaksi opetussuunnitelmaa.

Työelämässä tarvitaan roolinottamisen lisäksi myös itsenäisen työskentelyn taitoja. Tilaisuudessa keskusteltiin myös siitä, oliko opintojaksoilla liian vähän itsenäistä työskentelyä. Työelämässä on tiimityöskentelyn lisäksi kuitenkin myös itsenäistä työskentelyä, joten itsenäistä työskentelyä on siihen nähden jopa liian vähän. Painotus on vahvasti koulutuksessa yhdessä kehittämisessä ja tiimityöskentelyssä: ”Meidän pulmahan on se et meidän kursseilla on liian vähän itsenäistä työskentelyä.” (Tapio).

Työelämästä osallistujat keskustelivat luontevasti. Ryhmän jäsenet olivat yksimielisiä siitä, että on itsestään selvää, että työelämän tulee olla lähellä opetusta ja tutkimusta. Osaamisperustainen opetussuunnitelma tuntuu olevan tälle yhteisölle luonnollinen tapa tehdä opetussuunnitelmatyötä:

Aaro: Me joudutaan ohjaa opiskelijoita diplomitöissä kun ne tekee tuolla yrityksissä näitä asioita, mun mielestä se on ammatinvalintakysymys. Jos haluis tehdä tutkimusta joka ei oo missään tekemisissä käytännön kanssa niin tuskin kukaan haluis tänne jäädä.

Opetussuunnitelmatyöskentelyssä työelämä on läsnä ja se vaikuttaa myös osaamistavoitteiden määrittelyssä. Osaamisperustaista opetussuunnitelmaa ei voida kuitenkaan pitää itsestään selvänä, mutta sillä näytti olevan erityisen vahva rooli tässä tutkimuskohteessa. Kysyttäessä, minkälaiselta tuntuu ottaa huomioon työelämän tarpeita opetussuunnitelmatyössä, kysymystä ei ymmärretä vaan kommentoidaan seuraavasti:

”Tapio: Jotenkin mä en ymmärrä tota kysymystä kun se on meidän alalla tärkeä. Tää on se asetelma.

Aaro: Tärkeä osa tutkimusta on miettii mikä on se reaali maailma ja sen tarpeet. Se et käyttäjät on hyvin lähellä, tarkoittaa et se ei oo rajoite, rasitus vaan vahvuus. Tekee tästä työstä mielekkään.”

Työelämän läheisyys nähdään luontevana ja alalle ominaisena piirteenä. Opettajat eivät puhu suoraan osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta, mutta heidän kommenttinsa työelämästä viestivät siitä, että he ovat jo pidempään ottaneet opetussuunnitelmatyössä ja osaamistavoitteissa huomioon työelämän sekä sen tarpeet ja vaatimukset.

Korkeakoulupolitiikka

Toisena ulkoisena toimijana opetussuunnitelmatyöstä keskustellessa nousi esiin myös korkeakoulupolitiikka. Koulutuspolitiikka nähtiin ennen kaikkea rajoittavana ja vahvasti tiettyyn suuntaan ohjaavana toimijana. Sen nähtiin esimerkiksi rajoittavan välivuosia pitävän henkilön mahdollisuuksia päästä myöhemmin opiskelemaan menettäessä ensikertalaisuutensa. Tämä johtaa puolestaan siihen, että suurin osa opiskelijoista tulee suoraan lukiosta ilman työkokemusta. Opettajat kokivat korkeakoulupolitiikan vahvasti erillisenä ja kaukaisena toimijana, jonka vaatimukset ja rajoitukset vaikuttavat myös opetussuunnitelmatyöhön:

Aaro: Suomen koulutuspolitiikassa on päätetty että ihmisten on alotettava yliopisto-opinnot käymättä töissä tai pitämättä välivuotta. Tähän ohjataan erittäin vahvasti niin et ne ketkä pitää välivuosia, niiden mahdollisuus pienenee kun ne menettää ensikertalaisuuden. Eli todella monet ihmiset rynnistää tänne hirveellä vauhdilla suoraan lukiosta. Sitten sellasten työpaikkojen määrä jossa ihmiset esimerkiksi on jossain koneiden ylläpidossa ja korjaa ja kasaa niitä, niin alle 18-vuotiaita ei saa ottaa sellasiin töihin, kesätöihin kouluttamattomia ei oteta.

Koulutuspolitiikka ohjaa edellisen puheenvuoron mukaisesti lukiolaisia hakeutumaan suoraan korkeakouluun. Sen lisäksi se myös ohjaa siihen, että opinnot saadaan suoritettua mahdollisimman nopeasti. Keskusteluissa nousi esiin tämä näkemys korkeakoulupolitiikasta sääntelemässä opintojen suoritusaikaa. Poliitiikan ohjaaman nopean valmistumisajan voidaan puolestaan ajatella vaikuttavan opintojen sisältöön ja opetussuunnitelman suunnitteluun. Nopean valmistumisajan lisäksi opiskelijat eivät pääse hankkimaan työkokemusta opintojensa aikana vaan valmistuttuaan siirtyvät jopa ensimmäistä kertaa suoraan työelämään ilman aiempaa työkokemusta:

Tapio: Sit halutaan et opinnot tehdään neljässä vuodessa. Eli ihmiset ei opintojen välissä oo tñ tyylisissä hommissa.

Tulosten mukaan korkeakoulupolitiikalla nähtiin olevan erityisesti ohjaava ja sääntelevä vaikutus opetussuunnitelmatyöhön. Poliitiikka ohjaa toisen asteen koulutuksen päättäneitä nopeasti korkeakouluun ja nopeaan valmistumiseen. Siten se ei kannusta opiskelijoita opintojen aikaiseen työntekoon, ja alan työkokemuksen hankkiminen kouluttamattomalla on hyvin hankalaa.

5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastellaan esiteltyjä tuloksia tutkimuksen alussa esitellyn teoreettisen katsauksen valossa. Tämän luvun aloittaa johtopäätökset yhteistoiminnan rakentumisesta ja toimijoiden vaikutuksesta opetussuunnitelmatyöhön, minkä jälkeen siirrytään käsittelemään tulosten pohdintaa opetussuunnitelmatyöstä sekä siitä, miten sitä voisi tulevaisuudessa kehittää. Luvun päättää tarkastelu jatkotutkimusaiheista.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen keskeisinä tavoitteina oli kuvata sitä, miten osallistujat rakensivat yhteistoimintaa kehittämistilaisuudessa sekä minkälaisia merkityksiä opettajat liittivät opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaviin toimijoihin. Tutkittavina olivat Tampereen teknillisen yliopiston tuotekehityksen pääainekokonaisuuden neljä opettajaa sekä tilaisuuden ohjaaja. Seuraavaksi tarkastellaan johtopäätöksiä saaduista keskeisistä tuloksista tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

5.1.1 Yhteistoiminnan rakentuminen tilaisuuden vuorovaikutuksessa

Yhteistoiminta rakentui toiminnan ja vuorovaikutuksen yhteisvaikutuksesta. Vuorovaikutuksella oli merkittävä ja ehkä jopa suurin rooli yhteistoiminnan rakentumisessa. Tulokset osoittavat myös, että vuorovaikutus oli hyvin moninaista. Ulkopuolisen ohjaajan merkitys vuorovaikutuksen ohjauksessa osoittautui tärkeäksi, sillä hänen tehtäväksi muodostui tilaisuuden eteenpäin vieminen, keskustelun ohjaus ja sen herättäminen sekä osallistaminen.

Vuorovaikutuksen ohella toiminta ohjasi yhteistoiminnan muotoutumista. Ryhmällä oli vahva oma visio siitä, miten he tekevät opetussuunnitelmatyötä. Osallistujat pitivät yhdessä kehittämistä jopa itsestäänselvyytenä, eikä heitä juuri kiinnostanut, miten muuten

opetussuunnitelmatyötä voisi tehdä. Yhteistoimintaa yhdistävinä tekijöinä voidaan pitää yhteistyötä sekä yhteistä tavoitetta eli opetussuunnitelman kehittämistä.

Yhteistoimintaa ohjasi myös ryhmän toimintatavat, rutiinit ja roolit, joiden mukaan ryhmä toimi tuttujen tapojensa mukaisesti. Yhteistoimintaa ohjasi vahvasti tuttu, yhdessä kehittämisen työtapana. Opettajilla oli ennakkokäsitykset siitä, minkälainen heidän roolinsa olisi tilaisuudessa. Nämä ennakkokäsitykset rooleista nopeuttivat myös yhteiskehittämistilaisuudessa työskentelyn aloitusta. Ohjaajalla oli merkittävä rooli myös toiminnan kautta tarkasteltuna, sillä se muuttui hyvin pian, ja sitä pidettiin hyvin ennakko-oletusten mukaisena tapahtumana.

5.1.2 Eri toimijoiden vaikutus opetussuunnitelmatyöhön

Tuloksista havaittiin, että opetussuunnitelmatyöhön liittyy olennaisesti useita eri toimijoita niin yliopiston sisältä kuin sen ulkopuoleltakin. Opettajat toivat usein keskusteluissaan esiin erityisesti tiedekunnan ja korkeakoulupolitiikan roolin.

Opetussuunnitelmatyössä pyritään tarkkailemaan työelämän vaatimuksia, ja se oli tutkittavien mielestä aivan luonnollista heille. He olivat yksimielisiä siitä, että työelämän läheisyyttä opetuksen ja tutkimuksen kanssa pidetään itsestään selvänä. Korkeakoulupolitiikkaa ei nähty sen sijaan yhtä positiivisena toimijana. Se nähtiin tiedekunnan tavoin opetussuunnitelmaa rajoittavana tekijänä. Korkeakoulupolitiikka koettiin myös hyvin vahvasti varsinaisesta opetustyöstä erillisenä ja kaukaisena toimijana, joka saneli ehtoja opetussuunnitelmatyölle.

5.2 Pohdinta

Opetussuunnitelmalla osoittautui olevan monia erilaisia rooleja. Se ei näyttäytynyt pelkkänä asiakirjana, vaan sillä oli laajempiakin ulottuvuuksia. Opetussuunnitelma kytkeytyi niin sen poliittiseen kuin yhteiskunnalliseenkin kontekstiin. Se toimi myös arvo- ja merkitysneuvotteluiden välineenä luoden mielenkiintoisia keskusteluja. Opetussuunnitelmalla oli vahva yhteiskunnallinen merkitys, mikä korostui tutkimustuloksissa. Opetussuunnitelmaa ei tutkimustulosten mukaan koettu pelkästään pedagogisen toiminnan ohjauksen välineenä, vaan se ymmärrettiin laajempänä käsitteenä. Opetussuunnitelma kytkettiin sen historialliseen, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen

kehykseen, kuten Pinar (2004) ja Lindén ym. (2016) suosittelivat. Lindén ym. (2016) korostivat myös opetussuunnitelman poliittisen ideologian merkitystä, jolloin opetussuunnitelman avulla valikoidaan ja sovitellaan yhteiskunnallisesta ja poliittisesta keskustelusta sellaisia asioita, joihin koulutuksella halutaan vaikuttaa. Opetussuunnitelman poliittinen ideologia ja yhteiskunnallinen kehys korostui niin sisäisten kuin ulkoistenkin toimijoiden, kuten tiedekunnan ja korkeakoulupolitiikan tarkastelussa.

Arvokeskustelujen lisäksi yliopiston opetussuunnitelma sisältää myös ajatuksen siitä, että siihen vaikuttavat piilointressit ja erilaiset valtataistelut (Annala 2017). Opettajat tiedostivat ainakin jollakin tasolla nämä opetussuunnitelman piilointressit keskustellessaan esimerkiksi korkeakoulupolitiikasta opetussuunnitelmatyön ulkoisena toimijana. Opetussuunnitelma voidaan tutkimustulosten mukaan nähdä valtataisteluna, johon osallistuu useita osapuolia. Jokaisella osapuolella on myös omat intressit, joita he haluavat tavoittaa. Siten opetussuunnitelmatyö voidaan nähdä jopa näiden erilaisten ideologioiden ja toimijoiden taistelukenttänä, jossa kuitenkin lopulta tavoitteena on luoda opiskelijoille mahdollisimman hyvä opetussuunnitelma. Tämä keskeinen tavoite saattaa kuitenkin välillä unohtua, kun toimitaan kompleksisen opetussuunnitelmatyön parissa, johon vaikuttaa myös ristikkäisiä paineita monelta eri taholta.

Opetussuunnitelma toimi myös eräänlaisena näyttämönä, jossa sitä voitiin uudelleenarvioida sekä kehittää käytänteitä ja ajattelutapoja (Kukkonen 2012). Tulosten mukaan opetussuunnitelmaa olisi hyvä tehdä opettajien välisenä yhteistyönä, sillä se tarjoaa paikan yhteiseen keskusteluun sekä tekee näkyväksi, mistä elementeistä opetussuunnitelma koostuu. Yhteiskehittämistilaisuuden myötä osallistujilla oli myös mahdollisuus päästä vaikuttamaan siihen, miten opetussuunnitelmatyötä tulisi jatkossa kehittää.

5.2.1 Opetussuunnitelmatyö yhteisöllisenä prosessina

Tutkimustuloksissa korostui yliopiston opetussuunnitelma yhteisöllisenä prosessina. Opetussuunnitelman kehitystyö on vuorovaikutukseen perustuvaa sosiaalista toimintaa, vanhentuneista käytänteistä luopumista ja uusien ajattelutapojen ja toimintamallien omaksumista (Sjöblom & Rikkinen 2014). Vuorovaikutuksella oli merkittävä rooli yhteisen yhteistoiminnan rakentumisessa, koska sen avulla osallistujat viestittivät toisilleen omaa ajatteluaan.

Tulosten mukaan yhteiskehittämistilaisuudessa ilmeni erilaisia vuorovaikutuksen muotoja eikä ristiriidoiltakaan voitu välttyä. Ristiriitojen ilmeneminen yhteiskehittämistilaisuudessa on yhtenäinen Lindénin ym. (2016) havainnoille, että yliopiston opetussuunnitelmalle on ominaista sen ajattelutapojen ristiriitaisuuksien sovittelu sekä jaettujen tulkintojen löytäminen. Näistä muodostuu perusta neuvotteluille, joita käydään opetussuunnitelman käytännöistä. Yhteiskehittämistilaisuudessa ilmenneet ristiriidat olivat merkittävä vaihe, jotta jaettuja tulkintoja pystyttiin löytämään. Ilman ristiriitoja osallistujat tuskin olisivat kyseenalaistaneet erilaisia ajatustapoja, ja siten yhteisten tulkintojen löytäminen olisi ollut erilaista.

Vuorovaikutuksen erityismuotoina esiintyi argumentointia ja kyseenalaistusta, joiden voidaan myös tulkita olevan perustana opetussuunnitelman käytännöistä käytäville neuvotteluille, mutta myös arvokeskusteluina. Ne voidaan nähdä myös Heikkisen ym. (2014) esittelemällä käsityksellä, jossa opetussuunnitelma on osana yhteiskunnallista arvokeskustelua. Osallistujien esittäessä argumenttia tai kyseenalaistusta puolesta tai vastaan, he viestivät tällöin omaa arvostustaan tietystä asiasta.

Yhdessä työskentely työtapana oli hyvä, sillä opettajat joutuivat pohtimaan osaamistavoitteita. Vaikka he olivat toisilleen tuttuja jo useamman vuoden takaa ja keskustelivat toistensa kanssa lähes päivittäin, ei heille kuitenkaan aiemmin oltu järjestetty vastaavanlaista tilaisuutta, jossa he saisivat keskustella näistä opetukseen liittyvistä asioista. Tilaisuudessa ei yritetty väkisin osallistaa ketään, joten kukin osallistuja sai osallistua siihen haluamallaan tavalla. Tilaisuus perustui siis luottamukseen ja avoimuuteen, jotka myös Välimaa (2017, 48–50) nimesi kollegiaaliselle yhteistyölle ominaisiksi piirteiksi.

Vaikka tutkimuksessa kuvataan virtausmallin piirtämistä, kyseessä on kuitenkin uuden tiedon luominen virtausmallin avulla. Virtausmallissa pyrittiin hahmottamaan niin yksittäisten opintojaksojen kuin opintokokonaisuuksien osaamistavoitteita. Sitä hahmoteltiin visuaalisesti, mikä puolestaan mahdollisti laajempien osaamistavoitteiden määrittelyn. Virtausmalli oli työkalu, jonka avulla pystyttiin luomaan uutta tietoa opetussuunnitelmatyön tueksi.

Huuskon (1999) mukaan koulun tiedostamattomalla toimintakulttuurilla on vaikutusta opetussuunnitelmatyöhön. Samalla opetussuunnitelmatyötä kuvataan opettajien ammatillisena keskustelufoorumina. Yhteiskehittämistilaisuudessa opetussuunnitelmatyön onnistumista voidaan kuvata sillä, että tilaisuudessa ei ainakaan ulkoisesti havaittuna ilmennyt itsesensuuria, joka olisi voinut estää eriävien mielipiteiden esittämisen. Sen sijaan mielipiteitä esitettiin runsaasti. Työskentely toimi myös keskustelufoorumina, jossa opettajat pystyivät jakamaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan opettamisesta ja opetuksen suunnittelusta. Varsinkin vähemmän äänessä olleet osallistujat totesivat tilaisuuden aikana, etteivät he olleet tietoisia ennen tilaisuutta monista käsitellyistä kursseista. Tilaisuudesta oli siis hyötyä jo siinäkin mielessä, että opettajat myös oppivat uusia asioita sen aikana. Opettajien pohtiminen ja tilaisuuden keskustelufoorumin kaltainen toiminta kuvaavat jaettua asiantuntijuutta. Jos tämänkaltaista tilaisuutta ei olisi järjestetty, vaarana olisi, että opettajat eivät olisi tietoisia esimerkiksi oman pääaineen kaikista opintojaksoista.

Tutkimustuloksista näkyy jaetun asiantuntijuuden käsite myös siinä, että yhteiskehittämistilaisuudessa toiset osallistujat toimivat uusien ajatusten testauksen välineenä ja omia käsityksiä tarkasteltiin muiden näkökulmasta. Tällöin toiset osallistujat arvioivat esitettyä argumenttia ja joko puolustivat tai vastustivat sitä. Hakkaraisen ym. (2009) mukaan jaettu asiantuntijuus tukee syvällisen käsitteellisen ymmärryksen saavuttamista. Ryhmässä ilmeni vahvaa jaettua asiantuntijuutta jatkuvan omien ja muiden ajatusten testaamisen myötä. Saavutettu jaettu asiantuntijuus toimi siten yhteistoiminnan saavuttamisen edellytyksenä. Jaetun asiantuntijuuden myötä yhteiskehittämistilaisuudessa osallistujat arvostivat myös toistensa asiantuntijuutta. Osallistujat olivat tietoisia toistensa vahvoista osa-alueista ja he myös tuntuivat arvostavan toistensa erilaisia vahvuuksia yhteiskehittämistyössä.

Välimaa (2017) kuvasi kollegiaalisuuden olevan yliopiston toimintaa rakenteistavaa toimintaa. Se toimii toimintakulttuurina, jonka periaatteiden ja arvojen mukaisesti työyhteisössä toimitaan. Kollegiaalisuuden ihanteeseen kuuluu myös se, että jäsenet ovat samanarvoisia. Jäsenten samanarvoisuuteen liittyy myös kuulluksi tuleminen ja avoimuus. Yhteiskehittämistilaisuudessa jäsenet olivat samanarvoisia eikä tässä mielessä henkilöiden välillä ollut valtataisteluja, jotka olisivat johtuneet esimerkiksi valta-asemasta. Yhteiskehittämistilaisuudessa kollegiaalinen työote näkyi toimintakulttuurina, sillä ryhmä toimi

sen periaatteiden ja arvojen mukaisesti. Koska kyseessä ei ollut ryhmän ensimmäinen tämänkaltaisen toimintatapa, nämä yhteiset periaatteet ja arvot olivat osallistujille tuttuja. Laine (2015, 30–32) kuvasi fenomenologian keskittyvän tarkastelemaan ihmisten kokemuksia eletystä maailmasta ja itsestään tässä maailmassa. Ryhmän kokemukset aiemmista ryhmätehtävistä voidaan siis ajatella ohjanneen myös tätä tilaisuutta, sillä osallistujat tulivat yhteiskehittämistilaisuuteen näiden aiempien kokemusten kanssa.

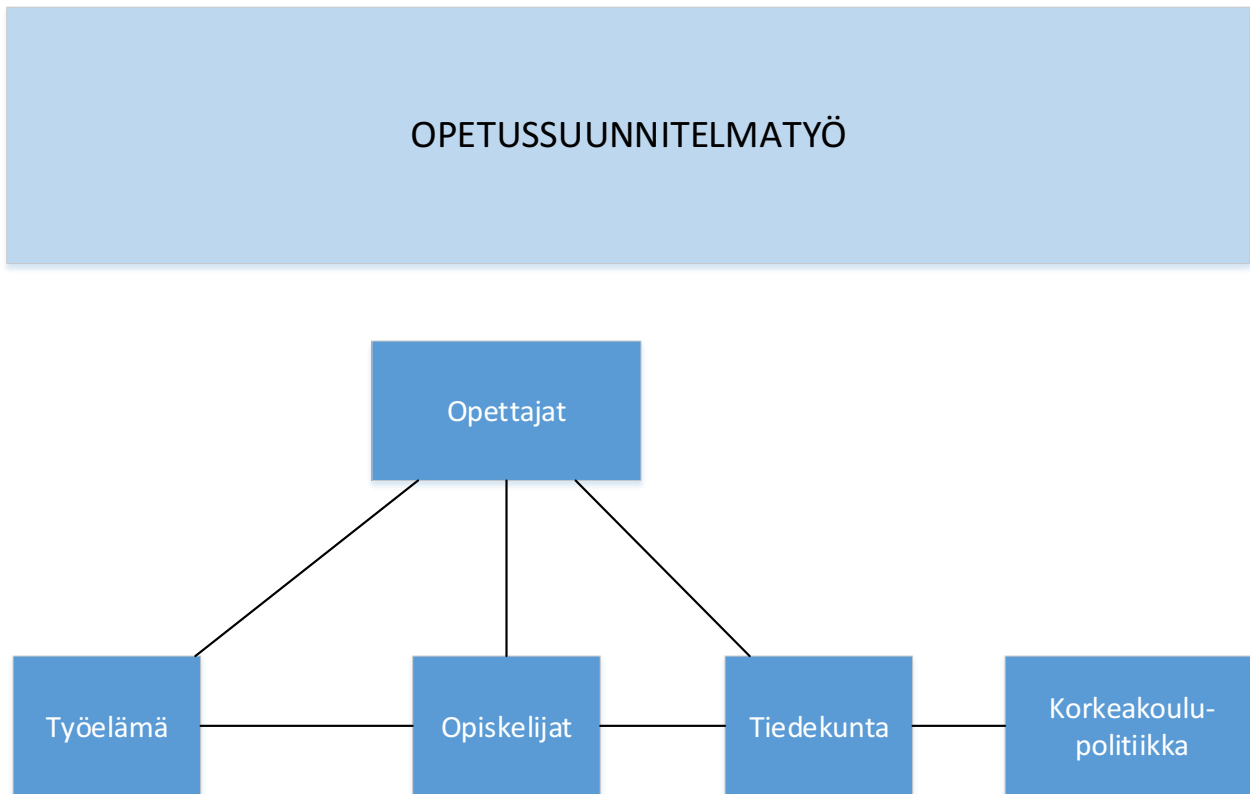
Tilaisuudessa oli välitön ja avoin ilmapiiri, jossa jokainen pystyi tulla kuulluksi. Sitä kuitenkin häiritsi puheen keskeytys, jolloin puheenvuoro keskeytettiin ja yleensä keskeyttäjä joko esitti oman mielipiteensä asiasta tai jatkoi muulla asialla. Puheenvuoron keskeytys saattoi kuitenkin olla jokseenkin ominaista tälle työtavalle, jossa ideointi ja keskustelu oli vapaata. Yhteiskehittämistilaisuuden tarkoituksena olikin, että jokainen saisi osallistua haluamallaan tavalla. Tutkija oli työskennellyt osallistujien kanssa jo jonkin aikaa ennen yhteiskehittämistilaisuutta, joten sen takia kaikkia osallistujien kommentteja ei tulkittu sanatarkkaan, vaan pyrittiin muodostamaan realistinen tulkinta kokonaisuus huomioiden.

5.2.2 Opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat toimijat

Aiemmissa tutkimuksissa (Meyer ja Bushney (2008); Matkovic ym. (2014) on hyödynnetty samankaltaisia toimijoita kuin tässä tutkimuksessa. Niissä on käytetty myös tässä tutkimuksessa hyödynnettyä jaottelua ulkoisiin ja sisäisiin toimijoihin. Tällä tutkimuksella pyrittiin kuitenkin saamaan lisätietoa toimijoiden vaikutusta opetussuunnitelmatyölle, sillä aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu lähinnä sitä, mitkä toimijat vaikuttavat siihen. Nämä tulokset tukevat aiempia tutkimuksia, sillä tulosten avulla saadaan parempi käsitys siitä, miten nämä tutkimukseen valitut toimijat vaikuttavat opetussuunnitelmatyöhön.

Tutkimuksen yhtenä laajempana tavoitteena oli tutkia, näyttäytyvätkö yliopiston opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat ulkoiset ja sisäiset toimijat toisistaan erillisinä vai kytkeytyvätkö ne toisiinsa. Aiemmin esitettiin, että sisäisten ja ulkoisten toisistaan erillä pitäminen on problemaattista (Annala & Mäkinen 2011), joten tavoitteena olikin, että ulkoisista toimijoista tulee sisäisiä toimijoita (Barnett 2000). Tässä tutkimuksessa sisäisiä ja ulkoisia toimijoita ei nähty toisistaan erillisinä, vaan toimijoilla oli sekä sisäisiä että ulkoisia ulottuvuuksia. Opettajat puhuivat esimerkiksi korkeakoulupolitiikasta samaan sävyyn kuin tiedekunnasta, ja kummankin niistä koettiin olevan etäisiä käytännön opetustyöstä. Kumpikin

toimija nähtiin myös opetussuunnitelmatyötä rajoittavana toimijana. Toisaalta niillä oli vaikutusta opetussuunnitelmatyöhön, mutta ne eivät kuitenkaan ottaneet kantaa opetuksen sisältöön.



KUVIO 6. Opettajien näkemykset opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavien toimijoiden kytkeytymisestä toisiinsa

Kuviossa 6 havainnollistetaan sitä, miten opettajien käsitysten mukaisesti tässä tutkittavassa organisaatiossa opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat toimijat kytkeytyivät toisiinsa. Tässä tutkimuksessa opettajat olivat keskeisessä asemassa opetussuunnitelmatyössä ja tutkimuksessa pyrittiinkin tutkimaan heidän käsityksiään näistä toimijoista. Tämän vuoksi opettajat ovat kuvion keskellä keskeisenä tekijänä. Opettajat tekevät yhteistyötä niin opiskelijoiden, työelämän kuin tiedekunnankin kanssa. Vastaavasti tiedekunnan ja opiskelijoiden välillä on yhteys, samoin kuin työelämän ja opiskelijoiden välillä. Opiskelijat tekevät yhteistyötä työelämän kanssa esimerkiksi opinnäytetöidensä yhteydessä.

Korkeakoulupolitiikka voidaan käsittää opetussuunnitelmaa vahvasti ohjaavana tekijänä, sillä perustuslaki ja yliopistolaki ohjaavat yliopistojen toimintaa. Poliitiikka nähtiin kuitenkin muista

erillisenä toimijana ja siksi se on yhdistetty pelkästään tiedekunnan kanssa jääden opettajien näkökulmasta opetussuunnitelmatyön ulkopuolelle. Nämä viisi eri elementtiä muodostavat laajan toimijoiden verkon, joka mahdollistaa laaja-alaisen opetussuunnitelman. Seuraavaksi pohditaan vielä tarkemmin, minkälaisena nämä toimijat näyttäytyivät opetussuunnitelmatyön kentällä.

Laaja-alaista opetussuunnitelmaa tarkasteltiin tässä tutkimuksessa erityisesti integratiivisen ja työelämälähtöisen lähestymistavan kautta. Annalan ja Mäkisen (2011) tutkimuksen tulosten mukaan yliopistoissa työelämää ei nähdä yksipuolisena vaatimusten esittäjänä, mutta yliopistoissa osaamisperustainen opetussuunnitelma koettiin kuitenkin vieraaksi käsitteeksi. Heidän mukaansa yliopistolla ei ollut myöskään selkeää näkemystä, mitä lain yhteiskunnallisella vuorovaikutuksella tarkoitettiin. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat Annalan ja Mäkisen tuloksia siltä osin, että työelämää ei nähty lainkaan yksipuolisena vaatimuksen esittäjänä. Tulokset kuitenkin eroavat siinä mielessä, että tämän tutkimuksen valossa tuotekehityksen opettajat eivät kokeneet osaamisperustaista opetussuunnitelmaa vieraaksi, sillä sitä on hyödynnetty jo aiemminkin ja se on esitetty yliopiston yhdeksi tehtäväksi. Eroavaisuuden syynä saattaa olla se, että Annalan ja Mäkisen tutkimus on vuodelta 2011, jolloin osaamisperustainen opetussuunnitelma saattoi olla käsitteenä vieraampi kuin tänä päivänä.

TTY:lla työelämälähtöisyys näkyi vahvasti myös tutkimustuloksissa, sillä työelämä nähtiin positiivisena tekijänä. Opetussuunnitelman ytimenä on opiskelijoiden todellinen osaaminen ja sen kehittäminen opintojen aikana (TTY 2018). Tämä näkyi selvästi virtausmallin kontekstissa, sillä sen tavoitteena oli suunnitella pääaineen osaamistavoitteita, jolloin keskityttiin vahvasti opiskelijoiden todelliseen osaamiseen. TTY:n tehtäväksi mainittiin sopimuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) teollisen liiketoiminnan kehittämisedellytysten vahvistaminen, ja tämä näkyi myös erityisesti teollisten yritysten vahvana yhteistyönä korkeakoulun kanssa.

Opettajat kyseenalaistivat yhteiskehittämistilaisuudessa sitä, miten korkeakoulupolitiikka ohjaa opiskelijoita hakeutumaan suoraan lukiosta korkeakouluun ja valmistumaan mahdollisimman nopeasti. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja TTY:n välisessä sopimuksessa on kuitenkin sovittu esimerkiksi siitä, että toimivat ura- ja rekrytointipalvelut tukevat nopeaa valmistumista ja työllistymistä. TTY:n tavoitteiden toteutumiseen liittyvässä raportissa

todettiin sen ryhtyneen toimenpiteisiin, joilla opiskelijat voisivat siirtyä nopeammin työelämään. Opettajat olivat siis eri mieltä nopeasta valmistumisesta kuin mitä sopimusraportoinnissa yliopisto on allekirjoittanut. Vaikutti myös siltä, että kaikki osallistujat eivät olleet tietoisia näistä sopimuksista ja sopimusraportoinneista.

Työelämää kuvattiin ulkoisena toimijana, mutta sillä on nähtävissä vahvasti myös sisäisiä ulottuvuuksia. Työelämää ei koettu pelkkänä ulkoisena toimijana, joka esittää yksipuolisia vaatimuksia (Annala ja Mäkinen 2011), vaan se nähtiin positiivisena voimavarana, joka tekee opetustyöstä mielenkiintoista ja vaihtelevaa. Nämä tutkimustulokset vahvistavat Luodon ja Lappalaisen (2006) kuvausta yliopiston opetussuunnitelmasta dynaamisena voimakenttänä, joka syntyy erilaisten ristikkäisten vaatimusten yhteisvaikutuksesta. Kuvaus opetussuunnitelmasta dynaamisena voimakenttänä on yhtenäinen aiemman toteamuksen kanssa siitä, että opetussuunnitelmalla on hyvin moninaisia rooleja.

Korkeakoulupolitiikalla oli tutkimuksen tulosten mukaan oletettua suurempi rooli opetussuunnitelmatyössä. Poliitiikan kontekstin ymmärtämiseksi tuli ensin arvioida sen suhdetta muihin toimijoihin (Kauko 2011). Korkeakoulupolitiikalla todettiin olevan läheinen suhde tiedekunnan rooliin opetussuunnitelmatyössä. Aiemmin todettiin myös, että yliopistolain kolmas tehtävä tulisi ymmärtää vuorovaikutuksena yhteiskunnan kanssa, sillä yhteiskunta määrittelee tavoitteet koulutukselle (Välimaa 2004). Opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat toimijat nähtiin yhteiskehittämistilaisuudessa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Kaikki toimijat olivat suhteessa toinen toisiinsa joko välillisesti tai suoraan.

Yliopiston kollegiaaliseen päätöksentekoon sisältyy ajatus siitä, että ympäristön vaatimukset koetaan joko kriisinä tai mahdollisuutena (Kuoppala 2014). Tutkimustulosten mukaan ympäristön asettamat vaatimukset koettiin pääosin mahdollisuuksina. Työelämän vaatimusten koettiin tekevän opetustyöstä mielekkään eikä niitä käsitetty millään lailla uhkana. Korkeakoulupolitiikkaa ei sen sijaan koettu mahdollisuutena, mutta sitä ei juurikaan kuvattu kriisin tasollakaan.

5.2.3 Opetussuunnitelmatyö tulevaisuudessa ja jatkotutkimusaiheet

Opetussuunnitelmatyötä tehdään varsin monella tavalla ja virtausmalli oli vain yksi tapa tehdä sitä. Opetussuunnitelmatyötä tehdään jo yhdessä tiedekunnassakin hyvin

vaihtelevasti. Opettajat totesivatkin, että he eivät ole tietoisia siitä, miten korkeakoulun sisällä muut tekevät opetussuunnitelmatyötä. He myös kertoivat, että virtausmalli yksinään ei riitä malliksi vaan sen rinnalle täytyisi saada muitakin välineitä. Tällöin olisikin tärkeää jakaa hyviä käytänteitä esimerkiksi tiedekuntien ja pääaineiden kesken. Näin siitä myös hyötyisivät useammat tahot. Muissa tiedekunnissa saatetaan pohtia sopivaa työkalua osaamistavoitteiden määrittelyyn, johon virtausmalli saattaisi olla yksi vaihtoehto. Vastaavasti jos muissa tiedekunnissa tai laboratorioissa hyödynnetään tällä hetkellä toista työkalua, josta olisi hyötyä tälle pääaineelle, kannattaisi opetussuunnitelmatyötä tuoda näkyväksi ja jakaa hyviä käytänteitä siihen liittyen.

Opetussuunnitelmatyötä tehdään yliopistossa bottom-up -linjauksen mukaisesti, jossa keskiössä on yliopiston vuorovaikutus eli se määrittelee itse prosessinsa (Pekkola ym. 2014). Linjaus antaa melko vapaat kädet opetussuunnitelmatyöhön, jolloin suuri vastuu annetaan pääaineen tai tiedekunnan tasolla. Tämän johdosta opetussuunnitelmatyötä tehdään varsin vaihtelevasti. Vastakohtana tälle olisi top-down -linjaus, jossa taas linjaukset annettaisiin pitkälti hierarkisesti ylhäältä alaspäin. Tulevaisuutta ajatellen olisi hyvä pohtia sitä, mikä olisi paras ratkaisu opetussuunnitelmatyön tekemiselle. Kummassakin on hyvät ja huonot puolensa, mutta tärkeää olisi löytää kultainen keskitie, jossa annetaan vapauksia tehdä omia ratkaisuja, mutta samalla myös tarjottaisiin esimerkiksi valmiita välineitä toteuttaa opetussuunnitelmatyötä. Tällöin hyötynä olisi se, ettei opetussuunnitelmatyötä tarvitsisi aloittaa aivan alusta.

Kontion (2014, 39) esittelemässä opetussuunnitelman osa-alueissa kuvattiin sen koostuvan ennalta määritellyistä osaamistavoitteista, opetus- ja oppimisaktiviteeteista ja arvioinnista. Tämä tutkimus toteutettiin virtausmallin kontekstissa, jossa määriteltiin pelkästään osaamistavoitteet eli opetus- ja oppimisaktiviteetteihin tai arviointiin ei kiinnitetty lainkaan huomiota. Osaamistavoitteiden voidaan ajatella olevan ensimmäinen vaihe tästä kolmivaiheisesta opetussuunnitelman kehittämisestä muodostaen perustan laajemmalle opetussuunnitelmatyölle. Kokonaisvaltaisemman opetussuunnitelmantöön kannalta tulisi keskittää huomiota myös siihen, miten opetusta käytännössä toteutetaan ja miten sitä arvioidaan. Ilman osaamistavoitteiden määrittelyä näitä seuraavia vaiheita ei kuitenkaan voida toteuttaa. Tätä kuvaa van den Akkerin (2003) kuvaus siitä, että opetussuunnitelma on pitkä ja syklinen prosessi. Tässä tutkimuksessa toteutettiin tämän syklisen prosessin ensimmäinen vaihe eli osaamistavoitteiden määrittely.

Oman haasteensa opetussuunnitelmatyölle tuo uusi Tampereen yliopisto, johon viitattiin myös yhteiskehittämistilaisuudessa. Korkeakoulujen yhdistäminen luo uudelle korkeakoululle yhteisiä opetussuunnitelmatyön linjauksia ja ohjeita, jotka ovat opetushenkilöstön saatavilla. Yhteisten linjausten ja ohjeiden myötä opetussuunnitelmatyön voidaan olettaa selkiytyvän nykyisestä. Nähtäväksi kuitenkin jää, millä tasolla yhteisiä opetussuunnitelman linjauksia ja ohjeita hyödynnetään. Yliopiston yhteiset opetussuunnitelman linjaukset ja ohjeet tarjoavat mahdollisuutta bottom-up ja top-down -käsitteiden välimaastoon, sillä ohjeistukset tuovat välineitä opetussuunnitelmatyölle antaen kuitenkin liikkumavaraa suunnittelulle.

Tilaisuudessa olivat toimijoista vain opettajat läsnä, joten muita toimijoita ei ollut mahdollista kuulla. Muista sisäisistä ja ulkoisista toimijoista keskusteltiin pelkästään opettajien näkemysten valossa. Näkemykset näistä sisäisistä ja ulkoisista toimijoista ovat pelkästään yhden toimijan eli opettajien näkemyksiä, joten sitä ei voida pitää koko totuutena. Eräs opettaja esimerkiksi kuvasi korkeakoulupolitiikan ohjaavan opiskelijoita yliopisto-opintoihin ilman välivuolia, sillä välivuolia pitämällä he menettävät ensikertalaisuuden. Todellisuudessa opiskelija ei kuitenkaan menetä ensikertalaisuuttaan pelkästään pitämällä välivuolia, vaan ottamalla korkeakoulupaikan vastaan. Opettajien mielipiteet ja näkemykset muista toimijoista varmasti eroavat toimijoiden itsensä näkemyksistä. Opettajat keskustelisivat luultavasti esimerkiksi opiskelijoista eri tavoin, jos myös nämä olisivat tilaisuudessa läsnä. Toisaalta myös opiskelijat voisivat tuoda omia näkemyksiään paremmin esiin esimerkiksi siitä, minkälaisena he kokevat nykyisten kurssien työmäärän.

Tiedekunnan puuttuessa tästä keskustelutilaisuudesta keskustelu ei välttämättä tavoita tiedekuntaa. Toimijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa korostuisi entistä enemmän myös aiemmin käsitelty opetussuunnitelman toimiminen merkitysneuvotteluina ja arvoina. Tulevaisuuden kannalta opetussuunnitelmatutkimusta voisi siis tehdä kuulemalla kaikkia opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavia toimijoita.

Yhtenä jatkotutkimusaiheena suositellaan muiden toimijoiden tai ainakin osan niistä mukaan ottamista opetussuunnitelmatyöhön. Toimijoiden mukaan ottaminen varhaisessa vaiheessa olisi suositeltavaa, jotta heidän näkemyksensäkin voitaisiin mahdollisuuksien mukaan huomioida opetussuunnitelman kehittämistyössä. Toimijoiden mukaan ottamista voidaan

perustella sillä, että näin pystyttäisiin näkemään erilaisia näkemyksiä opetussuunnitelmatyölle, sillä eri toimijoilla on erilaisia näkemyksiä opetussuunnitelmatyöstä (Olsen ja Maassen 2007, 19). Osaamistarpeiden ennakoinnissa ja analyysissa yhteistyötä suositeltiin erityisesti työelämän edustajien kanssa (Kullaslahti ym. 2014), joten yhteistyötä myös työelämän kanssa suositellaan osana opetussuunnitelmatyötä. Kaikkia toimijoita ei kuitenkaan ole välttämättä mahdollista kuulla, sillä esimerkiksi korkeakoulupolitiikan puolelta voi olla vaikeaa saada edustajia opetussuunnitelmatyöhön.

Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu kaikkia korkeakoulun opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavia toimijoita, sillä tutkimukseen haluttiin valikoida muutamia keskeisiä toimijoita. Tarkastelua voisi syventää myös ottamalla huomioon muidenkin toimijoiden, kuten jo valmistuneiden opiskelijoiden näkemyksiä.

Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla vastaavanlaisen tutkimuksen tekeminen yliopiston toisella alalla. Teknillisen yliopiston opetussuunnitelma on omanlaisensa ja se eroaa muiden yliopistojen opetussuunnitelmista, joten tärkeää olisi tutkia myös sitä, minkälaisena tässä tutkimuksessa tutkittujen toimijoiden vaikutus näkyy opetussuunnitelmatyössä jossakin toisessa yliopistossa. Jos opetussuunnitelmatyötä tutkittaisiin eri koulutuslalla, opettajien käsitykset opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavista toimijoista voisi erota merkittävästikin.

Kolmanneksi jatkotutkimusta suositellaan opetussuunnitelmatyöhön liittyvien toimintamallien vakiinnuttamisesta. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan olisi perusteltua luoda konkreettisempia toimintamalleja yliopiston opetussuunnitelmatyön tueksi. Jatkotutkimusta kaivattaisiin tällaisten toimintamallien luomiselle, jotta yliopiston opetussuunnitelmatyöstä tulisi opettajille tutumpaa.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmatyötä kehitettiin opettajien yhteistoiminnan kautta. Karjalainen ja Alha (2003, 101–104) esittelivät opetussuunnitelman kehittämistapoja. Opetussuunnitelmaa olisi voitu kehittää myös esimerkiksi opetuksen kehittämisryhmän kautta, jolloin sen tehtävänä olisi ollut johtaa, arvioida ja kehittää. Tällöin kuitenkin opetussuunnitelmaa olisi johdettu huomattavasti enemmän ylhäältä alaspäin kuin tässä valitussa tavassa. Yhteistoiminnan vahvuutena on opettajien osallistaminen opetussuunnitelmatyöhön, jolloin he tulevat samalla myös tutummaksi usein hieman etäisenä pidetyn opetussuunnitelmatyön kanssa. Tutkimusta olisi voitu tehdä myös osallistamalla opiskelijoita ja hyödyntämällä kerättyjä kurssipalautteita, jolloin opiskelijan ääni olisi korostunut enemmän. Opetussuunnitelman kehittämisessä juuri palautetiedon järjestelmällinen hyödyntämättä jättäminen oli Luodon ja Lappalaisen (2006, 14) mukaan tunnistettu yleiseksi heikkoudeksi. Tässä tutkimuksessa haluttiin kuitenkin saada kuuluviin opettajien ääni, minkä takia tutkittavina olivat pelkästään opettajat.

Työhön valittiin viisi eri opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavaa toimijaa, joita tarkasteltiin opettajien niille antamien merkitysten mukaan. Kaikkia toimijoita ei ollut mahdollista valita tähän tutkimukseen sen laajuuden takia. Toisaalta opetussuunnitelmatyö on niin kompleksinen ilmiö, että kaikkia siihen liittyviä toimijoita voi olla jopa mahdotonta tarkastella samanaikaisesti.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin opettajien yhteiskehittämistä virtausmallin kontekstissa. Tutkimuksessa olisi voitu käyttää myös vaihtoehtoisia tapoja, kuten Manningin (1998) mallia, joka oli pääpiirteittäin samankaltainen käytetyn menetelmän kanssa. Manningin mallissa kuvattiin prosessia, mutta siinä ei tarkasteltu yksityiskohtaisemmin opetussuunnitelman sisältöjä. Yhteiskehittämistilaisuuden tavoitteena oli kuitenkin muodostaa tuotekehityksen pääaineen osaamistavoitteet eli pohtia nimenomaan

opetussuunnitelman sisältöjä. Alun perin oli suunniteltu, että opetussuunnitelmaa olisi kehitetty yksittäisen opettajan kanssa, jolloin aineisto oli muodostunut haastatteluista etnografian sijaan. Yksilöhaastattelu ei kuitenkaan olisi mahdollistanut haastattelussa ilmenneen tiedon tulemistä julkiseksi ja opetussuunnitelman tekemistä näkyväksi. Yhteiskehittämistä perusteltiin myös sillä, että se mahdollisti samanaikaisesti sekä tutkimuksen tekemisen että opetussuunnitelmatyön tekemisen.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa keskeistä on pohtia sitä, miten laadullinen tutkimus voi antaa ymmärrystä jostain ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa keskeinen ilmiö on opetussuunnitelmatyö yhteistoiminnallisena prosessina. Laadullisella tutkimuksella ei ole pyritty muodostamaan opetussuunnitelmatyöstä yleistyksiä, vaan ennemminkin luomaan ymmärrystä opetussuunnitelmatyön kompleksisuudesta ja sen yhteistoiminnallisesta luonteesta.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa keskitytään arvioimaan sitä subjektiivisuuden, objektiivisuuden, siirrettävyyden ja vahvistuvuuden kautta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli, sillä hän toimii tutkimuksen keskeisenä tutkimusvälineenä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään siten tutkijan avointa subjektiviteettia. Pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä nähdään tutkijan rooli itsessään ja näin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 152–153.)

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, kuten tutkijan omasta objektiivisuudesta ja käytetystä tutkimusmetodista käsin. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan pitää tiedostaa oma ihmiskäsityksensä ja sen merkitys tutkimuksen luotettavuudelle ja erityisesti vastaavuudelle. Tässä tutkimuksessa tutkija on yrittänyt sulkea oman ihmiskäsityksensä pois tutkimuksen aikana. Täysin se ei ole varmasti onnistunut ja tällöin tutkijan objektiivisuus on voinut heikentyä tutkimuksen tuloksiin nähden. Tutkija ei ollut tutkittaville tuntematon ja ulkopuolinen, joten heidän ja tutkijan välisen luottamuksen syntymistä voidaan pitää nopeampana kuin tilanteessa, jolloin tutkija olisi ollut täysin ulkopuolinen. Tutkijan asemaa suhteessa tutkittaviin voi joissain tapauksissa olla kuitenkin ongelmallinen, sillä objektiivisuuden kannalta on merkittävää, että tutkija itse ei vaikuta tuotettuun tietoon. Objektiivisuus edellyttää tutkimuskohteen ja -ilmiön ulkoapäin katsomista, jolloin tutkijalla olisi puolueeton sivustakatsojan näkökulma (Eskola & Suoranta

1998, 17). Täysi objektiivisuus on mahdotonta, mutta tämän tutkimuksen aikana tutkija on pyrkinyt tiedostamaan omat asenteensa ja sulkemaan ne tutkimuksen ajaksi.

Tutkimuksen objektiivisuuden tarkastelussa tutkijan tulee myös arvioida teorian ja käytetyn tutkimusmetodin suhdetta objektiivisuuteen. Tutkimuksessa hyödynnettiin sosiaalista konstruktionismia, jonka käsitykset objektiivisuudesta haastaa perinteiset tutkimustraditiot. Sen mukaan maailmassa ei nähdä olevan vain yhtä objektiivista todellisuutta, vaan useita todellisuuksia riippuen siitä, miten sekä yksilö että yhteisö ne rakentavat (Berger & Luckmann 1966). Tässä tutkimuksessa sosiaalisella konstruktionismilla ei ole siis pyritty luomaan objektiivista totuutta opetussuunnitelmatyöstä, vaan ymmärtämään tutkittavan organisaation opettajien näkemyksiä opetussuunnitelmatyöstä yhteistoiminnallisena prosessina.

Tutkimuksen objektiivisuutta voidaan tarkastella myös käytetyn tutkimusmetodin suhdetta objektiivisuuteen. Tähän tutkimukseen soveltuu sosiaalinen konstruktionismi, sillä keskeistä ovat ihmisten väliset suhteet, ja kiinnostuksen kohteina toimivat yhteistyö, konfliktit, merkitykset, neuvottelu, retoriikat ja roolit. Se myös korostaa merkityksen kontekstiriippuvuutta, ja on kiinnostunut totuussisältöjen sijaan kielen tehtävistä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Tynjälä 1999, 57.) Sosiaalisen konstruktionismin kautta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa ihmisten välistä vuorovaikutusta opetussuunnitelman kehittämistilaisuudessa.

Subjektiivisuuden ja objektiivisuuden lisäksi tarkastellaan luotettavuuden näkökulmasta myös siirrettävyyttä ja vahvistuvuutta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 121–122) mukaan siirrettävyys voidaan ymmärtää siten, että tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Se ei siis tarkoita sitä, että yleistykset olisivat mahdollisia juuri sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden takia. Vahvistuvuudella käsitetään Eskolan ja Suorannan (1998, 153) mukaan sitä, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnot saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista.

Tutkimuksen siirrettävyyttä arvioitaessa tulee huomioida se, että tulokset voitaisiin siirtää toiseen kontekstiin, mutta sen ehtona olisi sovellusympäristön samankaltaisuus. Kuten edellisen luvun pohdinnassa todettiin, tutkittavat olivat ennestään toisilleen tuttuja ja olivat

tottuneet työskentelemään yhdessä virtausmallin kaltaisella työtavalla. Saadut tulokset kuvaavat sosiaalisen konstruktionismin ominaisuuksia, sillä Tynjälän (1999, 57) mukaan se korostaa merkityksen kontekstiriippuvaisuutta. Jos tutkimus toistettaisiin samoille henkilöille, voisi tulokset olla erilaisia, sillä tutkimuksessa tarkasteltiin osallistujia sen hetkisessä tilanteessa. Pienikin muutos tutkimukseen osallistuneissa, esimerkiksi yhden henkilön puuttuminen tai lisääminen voisi muuttaa tutkimustuloksia merkittävästi.

Tutkimuksen vahvistuvuutta tukevat tutkimustulosten perusteella tehtyjen tulkintojen vastaavuus aiempien tutkimusten tulosten kanssa, erityisesti opetussuunnitelman roolista. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opetussuunnitelmalla nähtiin olevan pedagogista ohjausvälinettä monipuolisempi rooli, kuten Pinar (2004) sekä Lindén, Annala ja Mäkinen (2016) myös havaitsivat tutkimuksissaan. Työelämää ei nähty tässäkin tutkimuksessa yksipuolisena vaatimusten esittäjänä, kuten Annala ja Mäkinen (2011) havaitsivat omassa tutkimuksessaankin.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että ihmisiä koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, eikä kahta täsmälleen samanlaista tapausta ole olemassa. Tutkija on myös huomionut induktiiviseen sisällönanalyysiin liittyvät epävarmuustekijät, kuten käsitteiden merkitysten muotoilun, menettelytavat sekä tulkinnan mahdollisuuden (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysivaiheessa tutkija on pyrkinyt tarkastelemaan tehtyjä tulkinta siinä valossa, että ne vastaisivat tutkittavien oikeita näkemyksiä. Jos tapausta tutkittaisiin uudestaan, olisi todennäköistä, että tutkimuksesta ja analyysistä tulisi hieman erinäköinen. Syynä tähän voidaan pitää sitä, että tutkija on oppinut paljon laadullisen tutkimuksen tekemisestä tämän tutkimuksen aikana.

Tutkijan tuttuus vaikutti myös siihen, minkälaiseen sävyyn opettajat keskustelivat yhteiskehittämistilaisuudessa eri toimijoista. He toivat paikoitellen hyvinkin vapautuneesti omia näkemyksiään esiin niin tiedekunnasta kuin opiskelijoistakin. Tutkimustuloksia analysoidessa tutkijan tuli huomioda se, että näitä kommentteja ei voinut analysoida kirjaimellisesti vaan siinä vaadittiin tutkijalta tilannetajua. Vaikka opettajat puhuivat kriittisesti opiskelijoista, ei näitä kommentteja kuitenkaan kannattanut käsittää suoraan siten, että he eivät esimerkiksi uskoisi opiskelijoiden kykyihin todetessaan heillä olevan heikot lähtötiedot ja -taidot. Mikäli näitä kommentteja olisi tulkittu sanasta sanaan, olisi näistä voinut helposti tulla vääriä johtopäätöksiä.

LÄHTEET

Alsubaie, M. A. 2016. Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7 (9).

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf> Viitattu 8.10.2018.

Ammattikorkeakoululaki 2014/932. Annettu Helsingissä 14.11.2014. Saatavilla sähköisesti osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932> Viitattu 9.8.2018.

Annala, J. 2017. Yliopiston opettajien toimijuus opetussuunnitelmatyön muuttuvilla kentillä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat.

https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101818/Korhonen_ym_Kehittamisen_palat_yhteisöjen_salat.pdf?sequence=1 Viitattu 4.12.2018.

Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M Värri (toim.) Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 104–129.

Annala, J., Mäkinen, M., & Lindén, J. 2015. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika*, 9(3).

<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68542> Viitattu 1.10.2018.

Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.

Barnett, R. 2000. Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education* 25 (3), 255–265.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966. The Social Construction of Reality: A treatise in the Sociology of Knowledge. Harmondsworth: Penguin University Books.

Bernstein, B. 1996. Pedagogy symbolic control and identity. Theory, research, critique. London: Taylor & Francis.

Burr, V. 2003. Social Constructionism. Vol. 2nd ed. London: Taylor & Francis.

<http://search.ebscohost.com/helios.uta.fi/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip.uid&db=nlebk&AN=111352&site=ehost-live&scope=site&authtype=sso&custid=s4778523> Viitattu 3.10.2018.

Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.

Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Helsinki: Edita.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gervedink Nijhuis, C., Pieters, J. & Voogt, J. 2013. Influence of culture on curriculum development in Ghana: an undervalued factor? *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 225–25.

Gilbert, R. 2012. Curriculum Planning in a Context of Change: A Literature Review. <http://curriculumplanning.vcaa.vic.edu.au/docs/default-source/resources-page/curriculum-planning-literature-review.pdf?sfvrsn=6> Viitattu 3.10.2018.

Haanpää, M., Hakkarainen, M. & García-Rosell, J-C. 2018. Etnografia kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57565/978-952-68509-3-1.pdf?sequence=1> Viitattu 17.9.2018.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Heikkinen, H. L. T., Kiilakoski, T. & Huttunen, R. 2014. Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 45 (1), 20–33.

Huttunen, J. 2015. Bolognan prosessi on vauhdittanut osaamisperustaisuuden kehittymistä. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto & K. Koivunen (toim.) Yhteistyössä koulutusta, työelämää ja aluetta kehittämässä. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 29. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2015111117081>. Viitattu 15.9.2018.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni?: perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Kasvatustieteen väitöskirjatutkimus.

Juuti, T., Lehtonen, T., Rättyä, K., Halonen, N., Vanhatalo, M. & Kujansuu, P. 2014. Design Reasoning Patterns in NPD Education Design. Proceedings of International Conference on Engineering and Product Design Education 4 & 5 September 2014.

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. <http://www.oulu.fi/w5w/tyokalut/akatops305.pdf> Viitattu 13.9.2018.

- Karjalainen, A. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. <http://www.oulu.fi/w5w/tyokalut/akatops305.pdf> Viitattu 11.9.2018.
- Kauko, J. 2011. Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa. Käyttätymistieteiden laitoksen väitöskirja. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26522/korkeako.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 29.11.2018.
- Kelly, A. V. 2004. The Curriculum: Theory and Practice. 5. ed. London: Sage.
- Kontio, J. 2014. Innovaatiopedagogiikasta CDIO:hon ja osaamisperustaisuuteen. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turun yliopisto. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3. http://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf Viitattu 15.9.2018.
- Kopra, M-J. 2012. Facilitating Experience-based Learning in Groups: A Method for Capturing Lessons Learned. <https://tutcris.tut.fi/portal/files/5450979/kopra.pdf> Viitattu 19.12.2018.
- Kouwenhoven, W. 2009. Competence-based curriculum development in Higher Education: a globalized concept? Teoksessa A. Lazinica & C. Calafate (toim.) Technology Education and Development. <https://www.intechopen.com/books/technology-education-and-development/competence-based-curriculum-development-in-higher-education-a-globalised-concept> Viitattu 15.8.2018.
- Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66366/osallistava_korkeakoulutus_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 11.9.2018.
- Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M Värri (toim.) Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 83–103.
- Kullaslahti, J. 2014. Opetuksesta ja opiskelusta osaamiseen – kriteeristön taustajatuksia. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turun yliopisto. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3. http://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf Viitattu 15.9.2018.
- Kullaslahti, J., Nisula, L. & Mäntylä, R. 2014. Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turun yliopisto. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.

http://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf Viitattu 15.9.2018.

Kuoppala, K. 2014. Korkeakoulut organisaatioina. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö & V. Kohtamäki (toim.) Korkeakouluhallinto: Johtaminen, talous ja politiikka. Helsinki: Gaudeamus, 245–290.

Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista.
<http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62138> Viitattu 15.9.2018.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lapin ammattikorkeakoulu. CDIO – Conceive, Design, Implement, Operate.
<https://www.lapinamk.fi/fi/Opiskelijalle/Opinto-opas,-AMK-tutkinto/Oppimisymparistot/CDIO> Viitattu 1.8.2018

Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lappalainen, S., Lahelma, E., Gordon, T., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T., Tolonen, T., Mietola, R., Kankkunen, T., Hakala, K. & Salo, U. 2007. Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Levin, T. & Nevo, Y. 2009. Exploring teachers' views on learning and teaching in the context of a trans-disciplinary curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 41 (4), 439–465.

Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. Tiedepolitiikka 1/2016, 19–28.
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/103059/tieteenalakohtainen_tieto_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 30.11.2018.

Luoto, L. & Lappalainen, M. 2006. Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 10:2006.
https://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA_1006.pdf Viitattu 7.11.2018.

Luukkainen, O. 2005. Opettajien matkakirja tulevaan. Juva: PS-Kustannus.

Manning, R. 1998. Integration in natural resources education: Designing a core curriculum. *Society & Natural Resources* 11 (2), 179–190.

Matkovic, P., Tumbas, P., Sakal, M. & Pavličević, V. 2014. University Stakeholders in the Analysis Phase of Curriculum Development Process Model. Proceedings of ICERI2014 Conference, 17th–19th November 2014, Seville, Spain.

Meyer, M. H. & Bushney, M. J. 2008. Towards a multi-stakeholder-driven model for excellence in higher education curriculum development. *South African Journal of Higher Education* 22 (6), 1229–1240.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2012a. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*.
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95567/osaamisperustaisen_opetussuunnitelman_kahdet_kasvot_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 12.9.2018.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2012b. Understanding curriculum in Finnish higher education. Teoksessa S. Ahola & D. Hoffmann. (ed.) *Higher education research in Finland – Emerging structures and contemporary issues*.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42356/978-951-39-5189-4.pdf?sequence=1>. Viitattu 7.9.2018.

Nikolov, R., Shoikova, E. & Kovatcheva, E. 2014. Competence based framework for curriculum development.
https://unesco.unibit.bg/sites/default/files/CBFramework_TEMPUS-PICTET_Nikolov_Shoikova_Kovatcheva.pdf Viitattu 11.9.2018.

Olsen, J. P. & Maassen, P. 2007. European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level. Teoksessa P. Maassen & J. P. Olsen (toim.) *University Dynamics and European Integration*, 3–22.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen Teknillisen yliopiston välinen sopimus vuosille 2017–2020.
<https://minedu.fi/documents/1410845/3992582/Tampereen+teknillinen+yliopisto+sopimus+2017-2020> Viitattu 30.10.2018.

Pekkola, E., Kivistö, J. & Nokkala, T. 2014. Korkeakoulupolitiikka. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö & V. Kohtamäki (toim.) *Korkeakouluhallinto: Johtaminen, talous ja politiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 159–197.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 30.12.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P14> Viitattu 14.2.2019.

Pinar, W. F. 2004. *What is curriculum theory?* New York: Routledge.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.

Rantala, I. 2011. Metsä matkailukäytössä: etnografinen tutkimus luonnossa opastamisesta. Acta Universitatis Lapponiensis 217. Rovaniemi: Lapland University Press.

Reijonen, M. 2014. Opettajien toimijuus ja ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurit. Teoksessa M. Reijonen, P. Kaljonen, M. Mannila & E. Heiskanen (toim.) Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa. Opettajien toimijuus, identiteetti ja käsitykset työstään.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/128474/AATOS_17.pdf?sequence=1
Viitattu 2.10.2018.

Ristimäki, S. & Valmu, H. 2014. CASE: Insinöörioppijan polku työelämän odottamaan osaamiseen. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turun yliopisto. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.
http://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf Viitattu 15.9.2018.

Saarinen, S-S. 2016. Paikallinen opetussuunnitelmatyö opettajan silmin. Pro gradu -tutkielma. Käyttätymistieteellinen tiedekunta.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/166858/Sanni_Saarinen_pro%20gradu_2016.pdf?sequence=2 Viitattu 30.11.2018.

Salomaa, M. 2017. "Paljon melua tyhjistä?" Yliopistojen "kolmas tehtävä" kansainvälisissä, kansallisissa ja instituutiokohtaisissa konteksteissa. Pro gradu – tutkielma. Hallintotieteen tiedekunta. Saatavilla verkosta
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100495/GRADU-1484927120.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 1.9.2018.

Sjöblom, M. & Rikkonen, T. 2014. CASE: Työelämäpalautteiden merkitys osaamisperustaisen ja työelämälähtöisen opetussuunnitelman kehittämisessä. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turun yliopisto. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3.
http://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf Viitattu 1.9.2018.

Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhälto, K. 2017. Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat.
https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101968/osallistamista_oppimiassa_2017.pdf?sequence=1 Viitattu 19.12.2018.

Staats, B. R. & Upton, D. M. 2011. Lean Knowledge Work. Harvard Business Review. <http://thebeacongroup.ca/news/2011/Nov/LeanKnowledgeWork.pdf> Viitattu 12.1.2019.

Sudsomboon, W. 2008. Construction of an Automotive Technology Competency Analysis Profile for Training Undergraduate Students: A Case Study of Automotive Body Electrical Technology Systems.

<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=ceducom> Viitattu 11.9.2018.

Suomen perustuslaki. 1999/731. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P16> Viitattu 28.11.2018.

Tampereen teknillinen yliopisto. 2016. Tampereen teknillisen yliopiston johtosääntö. http://www.tut.fi/cs/groups/public_news/@l102/@web/@p/documents/liit/x253624.pdf Viitattu 2.11.2018.

Tampereen teknillinen yliopisto. 2017. Tiedekuntaneuvostot. <http://www.tut.fi/fi/tietoa-yliopistosta/johto-ja-palvelut/tiedekuntaneuvostot/index.htm> Viitattu 2.11.2018.

Tampereen teknillinen yliopisto. 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen Teknillisen yliopiston välinen sopimus vuosille 2017–2020. Sopimustavoitteiden toteutuminen 2018. <https://minedu.fi/documents/1410845/9263149/Tampereen+teknillinen+yliopisto%2C+sopimustavoitteiden+2017-2020+toteutuminen+2018> Viitattu 30.10.2018.

Tuomainen, E. Opettajien kokema opetussuunnitelmaprosessi peruskouluorganisaation kehittämistyön kuvaajana – case Hämeenlinna. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/78723/gradu02327.pdf?sequence=1> Viitattu 30.11.2018.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Van den Akker, J. 2003. Curriculum perspectives: an introduction. Teoksessa J. Van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (ed.) Curriculum Landscapes and Trends. Dordrecht: Kluwer, 1–10.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15 (2015), 17–40.

Voogt, J. M., Pieters, J. M. & Handelzalts, A. 2016. Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research and Evaluation* 22 (3), 121–140.

Voogt, J. M., Westbroek, H.B., Handelzalts, A., Walraven, A., Mckenney, S., Pieters, J. & Vries, B. 2011. Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 1235–1244.

Välimaa, J. 2004. Kolmas tehtävä korkeakoulutuksessa: Tavoitteena joustavuus ja yhteistyö. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen & J. Välimaa (toim.) Yliopistojen kolmas tehtävä? Helsinki: Edita, 43–68.

Välimaa, J. 2017. Yhteisiä päätöksiä vai johtajavaltaisuutta? : kollegiaalisuus yliopistojen perustana. *Niin & Näin*, 24 (4), 47-51.
<https://www.netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn174-07.pdf> Viitattu 13.11.2018.

Whitchurch, C. 2010. Some implications of 'public/private' space for professional identities in higher education. *Higher Education* 60 (6), 627–640.

Yliopistolaki 2017/940. Annettu Helsingissä 19.12.2017. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> Viitattu 4.8.2018

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuskutsu

Hei!

Tervetuloa yhteiskehittämään liiketoimintalähtöisen tuotekehityksen virtausmallia. Ensisijaisena tavoitteena on opetussuunnitelmatyöskentely, ts. pääaineen osaamistavoitteiden määrittely sekä se, miten niihin päästään kurssikohtaisesti. Toimin kehittämistilaisuudessa tutkijan roolissa esittäen kysymyksiä ja tehden muistiinpanoja. Tilaisuus myös nauhoitetaan tutkimustarkoitusta varten.

Terveisin,
Hanna Lindsten